



RECONHECIMENTO DE APRENDIZAGENS AO LONGO DA VIDA E *EMPOWERMENT*

Marta Cristina Trindade Miguel

Dissertação orientada por:

Professor Doutor José H. Ornelas

ISPA – Instituto Universitário

Dissertação co-orientada por:

Professor Doutor João P. Maroco

ISPA – Instituto Universitário

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Psicologia

Área de Especialidade de Psicologia Comunitária

2014

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Psicologia na área de especialização de Psicologia Comunitária, realizada sob a orientação de Professor Doutor José H. Ornelas e de Professor Doutor João P. Maroco, apresentada no ISPA - Instituto Universitário no ano de 2014.

Aos meus pais.

À minha filha.

Agradecimentos

Agradeço a todos os que me acompanharam ao longo deste percurso e que, de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho.

A Andrew N. Peterson, Ph.D. (School of Social Work, Rutgers University) e a Paul W. Speer, Ph.D. (Peabody College, Vanderbilt University) por terem facultado e autorizado a adaptação das escalas de empowerment psicológico.

Ao Professor Doutor José Ornelas por tudo o que me ensinou ao longo destes anos. Por me ter transmitido a importância da inovação e da persistência. Por ter sido um verdadeiro mentor.

Ao Professor Doutor João Maroco pela constante disponibilidade, apoio e paciência. Por ter despertado em mim o interesse pela estatística. Por me ter ensinado tanto incentivando-me a aprender por mim mesma.

À Isabel dos Santos, Ph.D. (Stellenbosch University) pela ajuda na revisão do Inglês.

Aos atualmente extintos Centros Novas Oportunidades da Escola Secundária de Peniche, da Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro, da Escola Secundária D. Inês de Castro e da Cercipeniche, nas pessoas dos seus coordenadores, por terem facultado os dados que possibilitaram a amostragem.

Aos participantes pela sua disponibilidade e contributo.

Aos colaboradores no processo de tradução e adaptação das escalas.

Aos colegas de curso de Doutoramento pelo incentivo e apoio, e pelos momentos de discussão e de partilha.

Um agradecimento especial à Maria João Vargas Moniz, Ph.D. (ISPA - Instituto Universitário) pelo seu contributo inestimável em termos práticos e conceptuais ao longo de realização desta investigação.

À família por ser a base e o suporte de tudo.

Muito obrigada!

Palavras-chave:

Aprendizagem ao Longo da Vida; Reconhecimento de Aprendizagens Prévias; Empowerment Psicológico; Escalas de Empowerment

Keywords:

Lifelong Learning; Recognition of Prior Learning; Psychological Empowerment; Empowerment Scales

Categorias de Classificação da tese:

2200 Psychometrics & Statistics & Methodology

2900 Social Processes & Social Issues

RESUMO

A narrativa atual de aprendizagem ao longo da vida apela à necessidade constante de aquisição de conhecimentos e competências para fazer face às constantes mudanças da sociedade moderna, reconhecendo que essas aprendizagens vão além da educação e formação formal, incluindo a aprendizagem decorrente da experiência de vida em diferentes contextos. O reconhecimento de aprendizagens prévias é um processo de avaliação dos conhecimentos e competências adquiridos ao longo da vida, permitindo que sejam formalmente reconhecidos pelos sistemas de qualificação.

Este estudo procurou perceber as mudanças promovidas pelo processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências nas pessoas que obtiveram por este meio uma certificação escolar, nomeadamente em termos de empowerment psicológico, e contribuir para a validação de um instrumento de medida e de um modelo de empowerment psicológico na população portuguesa.

Numa primeira fase, realizaram-se entrevistas com 21 participantes no processo de reconhecimento de competências, nas quais se exploraram as suas motivações e perspetivas, e a partir das quais foi construída uma escala para avaliação das mudanças nos participantes. Numa segunda fase, um questionário, que integrava a escala de mudanças e três escalas de empowerment psicológico, foi aplicado a 227 adultos que concluíram o processo obtendo uma certificação escolar para avaliar os resultados do programa. O mesmo questionário, mas apenas com as escalas de empowerment, foi aplicado a 50 adultos inscritos para avaliação dos níveis de empowerment psicológico.

A análise das entrevistas revelou que apesar de os participantes terem como principais motivações mudanças a nível profissional, os resultados percecionados foram maioritariamente a nível pessoal. A análise fatorial exploratória da escala de mudanças nos participantes identificou o fator *mudanças pessoais* com fiabilidade. As mudanças pessoais foram influenciadas pelo nível de qualificação formal e pelo tempo de certificação.

Um modelo de empowerment psicológico foi testado de forma reflexiva e formativa através da análise de equações estruturais. Ambos os modelos de mensuração revelaram-se válidos, mas o reflexivo demonstrou maior força e significância dos indicadores. A análise fatorial confirmatória do modelo reflexivo confirmou o *empowerment psicológico* como fator hierárquico de terceira ordem, com todos os fatores a apresentarem valores elevados de fiabilidade. Os fatores de segunda ordem correspondem ao empowerment *intrapessoal*, ao empowerment *interacional* e ao empowerment *comportamental*. Estes refletem-se nos fatores de primeira ordem *competência de liderança, controlo de políticas* (empowerment intrapessoal), *conhecimento da fonte de poder, conhecimento da natureza do poder, conhecimento dos instrumentos de poder* (empowerment interacional) e *comportamentos participativos* (empowerment comportamental).

Os valores gerais de empowerment psicológico foram positivos, com valores mais elevados de empowerment interacional e mais baixos de empowerment comportamental, o que sugere compreensão dos métodos requeridos para provocar mudança, mas falta de participação em atividades com potencial para provocar mudança. Os participantes que concluíram o processo de reconhecimento apresentaram níveis de empowerment psicológico significativamente superiores aos dos participantes apenas inscritos. O género, a situação profissional, o rendimento familiar, a qualificação formal, o nível de certificação e as mudanças pessoais foram características que revelaram influência sobre os fatores de empowerment psicológico.

ABSTRACT

The current narrative of lifelong learning calls for the constant need to acquire knowledge and skills to cope with the constant changes of modern society, recognizing that learning goes beyond the formal education and training, including learning resulting from life experience in different contexts. Recognition of prior learning is a process of assessment of knowledge and skills acquired throughout life, allowing them to be formally recognized by the qualification systems.

This study sought to understand the changes promoted by the process of Recognition, Validation and Certification of Competences in people who had by this mean an academic accreditation, particularly in terms of psychological empowerment, and contribute to the validation of a measuring instrument and a model of psychological empowerment in the Portuguese population.

Initially, interviews were conducted with 21 participants in the process of recognition of competencies, in which their motivations and perspectives were explored, and from which a scale to assess changes in participants was constructed. In a second phase, a questionnaire, which included the scale of changes and three scales of psychological empowerment, was applied to 227 adults who completed the process obtaining a school certificate to assess program results. The same questionnaire, but only with scales of empowerment, was applied to 50 adults registered for assessing levels of psychological empowerment.

The analysis showed that although participants were mainly motivated by changes at professional level, the results were mostly perceived at personal level. The exploratory factor analysis of the scale of changes identified the factor personal changes with reliability. The personal changes were influenced by the level of formal qualification and by the time of certification.

A third order model of psychological empowerment was tested in reflective and formative approaches by analysis of structural equations. Both measurement models have proved to be valid, but the reflective model demonstrated greater strength and significance of indicators. Confirmatory factor analysis of the reflective model confirmed the psychological empowerment as hierarchical third order factor, with all the factors presenting high levels of reliability. The second order factors correspond to intrapersonal empowerment, interactional empowerment and behavioral empowerment. These are reflected in the first-order factors leadership competency, policy control (intrapersonal empowerment), knowledge of the source of power, knowledge of the nature of power, knowledge of the instruments of power (interactional empowerment) and participatory behavior (behavioral empowerment).

The general values of psychological empowerment were positive, with higher values in interactional empowerment and lower in behavioral empowerment, suggesting understanding of the methods required to cause change, but lack of participation in activities with the potential to cause change. Participants who completed the process of recognition had higher levels of psychological empowerment significantly higher than those participants only registered. Gender, employment status, household income, formal qualification, certification level and the personal changes were revealed features that influence the factors of psychological empowerment.

Índice

Capítulo I: Introdução Geral.....	1
Aprendizagem ao Longo da vida.....	2
Reconhecimento de Aprendizagens ao Longo da Vida.....	6
Reconhecimento de Aprendizagens ao Longo da Vida em Portugal.....	10
Empowerment.....	13
Empowerment Psicológico.....	15
Reconhecimento de Aprendizagens ao Longo da Vida e Empowerment.....	22
Referências Bibliográficas.....	25
Capítulo II: Recognition of prior learning: The participants perspective.....	37
Abstract.....	38
Introduction.....	38
Method.....	42
Results.....	45
Discussion.....	51
References.....	54
Capítulo III: Defining psychological empowerment construct: Analysis of three empowerment scales.....	61
Abstract.....	62
Introduction.....	62
Method.....	67
Results.....	72
Discussion.....	80
References.....	84
Capítulo IV: Recognition of prior learning and empowerment.....	91

Abstract.....	92
Introduction.....	92
Method.....	95
Results.....	98
Discussion.....	105
References.....	108
Capítulo V: Discussão Final.....	115
Referências Bibliográficas.....	126

Lista de Tabelas

Capítulo II

Table 1. Perspectives of participants in recognition of prior learning (N=21).....	48
Table 2. Descriptive Statistics for the Scale of Changes in Participants Items (N=22).....	48
Table 3. Frequencies of responses to open questions (N=227).....	51

Capítulo III

Table 1. Descriptive Statistics for the Psychological Empowerment Scale's Items (N=277).....	73
Table 2. Model fit, average variance extracted (AVE), composite reliability (CR) and Cronbach's α for each of the scales, before and after models improvements (N=277).....	74
Table 3. Relationship between the factors and the square of the relationship between these factors for each of the two scales with more than a factor (N=277).....	75
Table 4. Composite reliability, convergent validity and discriminant validity of the reflective model.....	77

Capítulo IV

Table 1. Descriptive statistics of factors.....	98
Table 2. Influence of characteristics of participants on personal changes and on empowerment factors.....	99
Table 3. <i>t</i> -test for variables school status and gender.....	100
Table 4. Influence of personal changes on empowerment factors.....	102
Table 5. <i>t</i> -test for indicators of personal changes.....	103

Lista de Figuras

Capítulo III

Figure 1. Psychological Empowerment as third-order factor reflected in Intrapersonal/Emotional Empowerment (Leadership Competence and Policy Control	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

from SPCS-R), Interactional/Cognitive Empowerment (Source of Power, Nature of Power and Instruments of Power from CUPS) and Participatory Behaviors (from PBS).....	76
Figure 2. Reflective measurement model with partial least squares structural equation modeling. Path coefficients, outer loadings and <i>t</i> -statistics.....	78
Figure 3. Formative measurement model with partial least squares structural equation modeling. Path coefficients, outer loadings and <i>t</i> -statistics.....	80

Capítulo IV

Figure 1. Simple linear regression model between psychological empowerment and personal changes.....	103
Figure 2. Multiple linear regression model between intrapersonal empowerment and interactional empowerment and participatory behaviors.....	104
Figure 3. Multiple linear regression model between interactional empowerment and intrapersonal empowerment and participatory behaviors.....	104
Figure 4. Multiple linear regression model between participatory behaviors and intrapersonal empowerment and interactional empowerment.....	105

Lista de Anexos

Anexo A. Categorias da Análise Qualitativa.....	131
Anexo B. Instrumento Aplicado a Participantes Certificados.....	141
Anexo C. Instrumento Aplicado a Participantes Inscritos.....	149
Anexo D. Outputs da Análise Estatística (CD-ROM).....	155

Capítulo I

Introdução Geral

“Uma sociedade progressiva considera as variações individuais inestimáveis, uma vez que nelas encontra os meios para o seu próprio desenvolvimento. Assim sendo, (...) deve, coerentemente com o seu ideal, proporcionar a liberdade intelectual e a prática de diversos talentos e interesses nas suas medidas educativas.” (Dewey, 1916/2007, p. 259)

Aprendizagem ao Longo da Vida

A aprendizagem ao longo da vida é um conceito transversal ao desenvolvimento da civilização, mas a sua formulação moderna é recente e tem um dos seus pilares teóricos no início do século XX, na obra de John Dewey. Dewey (1916/2007) viu a educação não como uma preparação para a vida, mas como um modo de vida. Fez a ligação entre educação e experiência, focando-se no processo de aprendizagem através da construção de significados a partir da experiência. Conceptualizou a educação como necessidade para a vida, função social, direção e crescimento. Considerava a rotina uma paragem no crescimento e a educação o próprio crescimento. A aprendizagem ao longo da vida é uma aplicação particular do conceito de educação como crescimento (Hinchliffe, 2006).

Na primeira metade do século vinte desenvolveu-se o conceito de educação permanente, principalmente após a Segunda Guerra Mundial com a consolidação dos Estados providência, que permitiu a criação de programas de educação de adultos. Estes programas visavam a inclusão social e estavam orientados para a preparação de trabalhadores para o crescimento económico e da cidadania democrática (Fragoso & Guimarães, 2010).

Na década de 1970, algumas organizações intergovernamentais (UNESCO¹, OCDE² e Conselho da Europa) apresentaram a aprendizagem ao longo da vida como estratégia educacional para responder ao foco das oportunidades educacionais sobre a educação formal na infância e juventude, e à consequente necessidade de oferecer oportunidades a quem não as teve durante a primeira fase da vida (Kallen, 1996; Field, 2006). O conceito evoluiu e ressurgiu na década de 1990 (Hake, 1999; Kang, 2007; Zhao & Biesta, 2012), num contexto de globalização e de emergência da sociedade do conhecimento e da informação (Glastra, Hake, & Schedler, 2004; Hinchliffe, 2006; Kang, 2007). O seu foco deixou de estar na

¹ UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

² OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

educação permanente, para se caracterizar pelo reconhecimento da necessidade de oportunidades de aprendizagem ao longo do ciclo de vida, compreendendo todas as formas de aprendizagem. A aprendizagem ao longo da vida é, pois, um conceito abrangente que inclui a educação, mas também situações de aprendizagem que ocorrem em todos os contextos da vida: no trabalho, na família e na comunidade (Moreland & Lovett, 1997). Pressupõe que a fonte da aprendizagem é a experiência, que se transforma em aprendizagem através da reflexão (Kang, 2007).

Ao longo do século passado, a educação foi vista como uma “maneira de alcançar o aperfeiçoamento da sociedade e formar indivíduos desejáveis” (Fejes, 2006, p. 697). Nas narrativas contemporâneas, o conhecimento é um fator essencial na criação de uma sociedade desenvolvida e competitiva (Anderson & Fejes, 2005). Os indivíduos e as comunidades lidam hoje, como nunca, com os desafios das rápidas mudanças de uma sociedade globalizada, em que as tecnologias de informação e comunicação facilitam a mobilidade e o acesso quase imediato a informação, promovendo a competição e a distinção individual (Glastra et al., 2004). Estamos perante uma sociedade simultaneamente globalizada e individualizada, em que é esperado dos indivíduos autonomia no planeamento e decisão de como construir uma “boa vida”, face às estruturas sociais, culturais e morais dominantes. Neste contexto, as pessoas estão mais sujeitas a mudanças nas suas vidas privadas e profissionais (Glastra et al., 2004).

Os novos imperativos tecnológicos exigem novas competências dos trabalhadores e eliminaram os postos de trabalho disponíveis para os menos qualificados, com o desemprego a afetar indivíduos, famílias e comunidades (Price, 2000). A adaptação às rápidas mudanças na sociedade exige que as pessoas se tornem flexíveis e adquiram interminavelmente conhecimentos e competências para melhor se integrarem num mercado de trabalho incerto e em constante mudança (Fragoso & Guimarães, 2010; Hinchliffe, 2006; Johnson, 2008; Kang, 2007). A aprendizagem ao longo da vida é ao mesmo tempo uma forma de prevenir e de enfrentar problemas de empregabilidade. É apresentada como uma forma de “melhoria para todos”, como forma de alcançar a vida desejável e colocar os países na vanguarda do desenvolvimento (Fejes, 2006, p. 697).

A aprendizagem ao longo da vida tem um papel económico e político e, como tal, o seu impacto na vida das pessoas pode ser mensurável em termos económicos e de bem-estar, para o indivíduo e para a comunidade (Field, 2012a). O impacto económico reporta aos efeitos diretos nos rendimentos, na empregabilidade e na economia. O impacto em termos de

bem-estar diz respeito não só ao bem-estar em si mesmo como às suas consequências. Nos últimos anos tem-se verificado o aumento da investigação sobre o impacto no bem-estar, principalmente em termos de desenvolvimento pessoal e de fatores psicológicos diretamente relevantes para o bem-estar, como a autoestima, a autoeficácia, a autoconfiança e a capacidade de criação de redes. As evidências apontam para correlações positivas entre participação em atividades de aprendizagem e bem-estar subjetivo e saúde mental (Field, 2012a).

Hinchliffe (2006) considera que quando a aprendizagem ao longo da vida é defendida como uma forma de vida, pode ser considerada promotora de desenvolvimento pessoal e de *empowerment*, na medida em que promove a capacidade das pessoas interpretarem os seus contextos sociais e económicos e de escolherem entre uma variedade de respostas possíveis, proporcionando os meios e recursos pelos quais poderão ter impacto sobre esse contexto e ter alguma influência sobre os seus próprios destinos.

Também para Inglis (1997) os programas de aprendizagem ao longo da vida, embora não o tenham como principal propósito, podem ter como efeito a promoção do empowerment individual. O autor conceptualiza o empowerment como envolvendo o desenvolvimento de capacidades para agir com sucesso no sistema social existente, sendo, como tal, o processo pelo qual indivíduos e grupos procuram, no sistema em que se inserem, obter maior poder económico, político e social. Refere que a aprendizagem ao longo da vida pode mudar a forma como os adultos interpretam e compreendem o mundo, fazendo-os negociar significados e objetivos, em vez de aceitarem passivamente a definição de realidade dos outros, o que lhes permite empreender processos de transformação pessoal e social.

Esta conceção da aprendizagem ao longo da vida enquanto promotora de empowerment não é nova. Já Dewey (1916/2007) teorizava nessa linha ao fazer a ligação entre a democracia e a educação. O autor (Dewey, 1916/2007) considerava que, se a educação é um processo social e se existem vários tipos de sociedade, a construção educativa implica um ideal social. Esse ideal é o da sociedade democrática, ou seja, daquela que propicia a “participação de todos os seus membros, em igualdade de circunstâncias” e que ministra “um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e no controlo social e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem que se introduzam desordens” (Dewey, 1916/2007, p. 97). Para Dewey (1927, cit. por Saltmarsh, 1996) a democracia era a única forma de vida em comunidade e não uma alternativa a outros princípios de vida em sociedade.

Alguns autores referem também o papel da aprendizagem ao longo da vida no aumento do capital social, ou seja, nas redes sociais e normas de reciprocidade e confiança que emergem das ligações entre os indivíduos (Putman, 2000 cit. por Ornelas, 2008). Segundo Schuller, Preston, Hammond, Basset-Grundy, e Bynner (2004 cit. por Field, 2012a), a participação em atividades de aprendizagem tende a aumentar o capital social por ajudar a desenvolver competências sociais, a ampliar as redes sociais e a promover normas partilhadas e a tolerância.

Ballati e Falk (2002) estudaram o impacto da educação de adultos na comunidade, pressupondo que só através do capital social as competências e conhecimentos do capital humano (qualidades dos indivíduos) se tornam disponíveis para benefício dos indivíduos, das comunidades e da sociedade em geral. Para tal, entrevistaram participantes dos dez programas do sector de Adult and Community Education na Austrália e categorizaram os benefícios de acordo com oito áreas de interesse social: saúde; educação e aprendizagem; emprego e qualidade de vida no trabalho; tempo e lazer; comando sobre bens e serviços; ambiente físico; ambiente social; segurança pessoal.

Constataram que nem todos os programas de aprendizagem produziram benefícios nas oito áreas, mas que todos produziram benefícios em pelo menos três áreas, demonstrando assim que os benefícios da educação de adultos vão além dos normalmente citados satisfação pessoal, certificação e emprego. Tais benefícios nas vidas pessoais dos participantes permitem inferir acerca do conseqüente impacto na comunidade, que, além da redução de custos na área da saúde, da justiça e dos serviços sociais, incluem também as contribuições económicas e sociais dos cidadãos mais instruídos quando envolvidos na vida familiar e social, no trabalho remunerado e no trabalho voluntário, e através de uma participação cívica mais geral. Alguns benefícios dependem predominantemente de os adultos adquirirem a capacidade de agir sobre o capital social na comunidade, isto é, de adquirirem a capacidade de obter recursos mantidos por grupos aos quais não tinham acesso anteriormente. Outros benefícios têm mais a ver com a construção de capital social na comunidade, que se pode verificar através do aumento dos níveis de confiança, do número, do tamanho e da eficácia das redes da comunidade (Ballatti & Falk, 2002).

De acordo com Perkins, Hughey, e Speer (2002), o capital social deve ser analisado numa perspectiva multinível em termos de conceções individuais psicológicas e comportamentais e de conceções a nível de redes institucionais e comunitárias. A nível individual os autores identificaram quatro dimensões do capital social: atitudes (sentimento de

comunidade) e comportamentos (vizinhança) informais focados na comunidade; comportamentos formalmente organizados (participação cívica) e atitudes acerca dessas organizações e comportamentos (empowerment). Mais uma vez, embora agora como componente do capital social, o empowerment surge como resultado da aprendizagem ao longo da vida.

Por outro lado, quer o capital social como o empowerment estão na base do desenvolvimento das comunidades (Levine, Perkins, & Perkins, 2005 cit. por Ornelas, 2008). Desenvolvimento que “parte da participação ativa da comunidade e procura criar as condições económicas, sociais, políticas e ambientais satisfatórias para todos os seus membros, partindo da mobilização das capacidades e recursos da comunidade” (Ornelas, 2008, p. 248).

Reconhecimento de aprendizagens ao longo da vida.

Apesar de reconhecida como promotora de empowerment e de desenvolvimento pessoal e comunitário, a aprendizagem ao longo da vida pode também ser vista como condicionadora, dependendo do contexto do indivíduo (Hinchliffe, 2006). A ambição de inclusão para todos através da aprendizagem ao longo da vida pode ter a exclusão como um de seus efeitos, porque nem todas as pessoas participam em atividades de aprendizagem ao longo da vida (Fejes, 2006). Por um lado, porque a aprendizagem nos adultos tem características diferentes da aprendizagem das crianças, por estes já terem conhecimentos, experiências e atitudes e comportamentos enraizados, que podem facilitar ou dificultar o envolvimento em atividades formais de aprendizagem, e tenderem a procurar conhecimento que tenha aplicabilidade prática. Por outro lado, porque subsiste uma separação entre quem tem qualificações que permitem aprender ao longo da vida e quem, pela ausência de qualificações formais básicas (ensino secundário), se vê impossibilitado de participar em atividades de aprendizagem sistemática (Fryer, 1997; Valente, Carvalho, & Carvalho, 2011).

O reconhecimento de aprendizagens adquiridas ao longo da vida, ou aprendizagens prévias, é uma forma de contrariar esta exclusão. Trata-se de um processo utilizado para avaliar os conhecimentos e competências adquiridas previamente em contextos formais (educação), não formais (situações estruturadas de aprendizagem) e informais (situações de aprendizagem não intencional resultante de atividades de vida diária), permitindo que essas aprendizagens sejam expressas, quantificadas e acreditadas pelos sistemas de qualificação formal (Challis, 1996; Colardyn & Bjornavold, 2004; Joosten-tem Brinke, Sluijman, Brand-

Gruwel, & Jochems, 2008; Moore & Van Rooyen, 2002; Peruniak & Welch, 2000).). Tem as suas origens teóricas na aprendizagem experiencial, assumindo a experiência como condição inicial e enfatizando a reflexão sobre a aprendizagem derivada da experiência de vida.

A origem do reconhecimento de aprendizagens prévias remonta ao período pós-guerra, nos Estados Unidos, nas décadas de 1940/50, e à necessidade de reconhecer as aprendizagens feitas pelos militares durante a sua formação para permitir a sua reinserção na vida civil (Imaginário, 2001). Este reconhecimento das aprendizagens adquiridas fora do sistema formal de educação alargou-se mais tarde, no fim da década de 1960, início da década de 1970, à população em geral, para promover o acesso de minorias ao ensino superior (Andersson, Fejes, & Ahn, 2004).

Desde então vários procedimentos têm sido desenvolvidos em todo o mundo para avaliar e acreditar experiências prévias de aprendizagem, embora com diferentes designações (Conrad, 2008), com foco em diferentes tipos de aprendizagem (formal, não formal e informal) e com finalidades diferentes, entre as quais aumentar o acesso à educação, reduzir as taxas de abandono escolar, acreditação e melhorar a articulação entre os programas educacionais e o mercado de trabalho (Joosten-tem Brinke et al., 2008). Em geral, tem procurado o desenvolvimento económico e a mudança social (Fejes & Andersson, 2009), sendo visto como um meio para promover a equidade, a justiça, a inclusão e a diversidade, por possibilitar o acesso de grupos mais desfavorecidos a oportunidades para melhorarem as suas perspectivas de vida e de carreira (Davies, 1999; Harris, 1999; Cretchley & Castle, 2001; Andersson et al., 2004; Peruniak & Powell, 2007; Fejes & Anderson, 2009; Smith & Clayton, 2009).

De facto, os benefícios do reconhecimento formal das aprendizagens adquiridas ao longo da vida são vários (Peruniak & Powell, 2007): numa perspetiva económica, possibilita a acreditação formal do conhecimento com reduzido custo-benefício, tanto do ponto de vista do indivíduo como da sociedade, por reduzir o tempo, o esforço e dinheiro necessários para a sua obtenção; numa perspetiva de educação de adultos é um mecanismo através do qual adultos qualificados, mas não certificados, obtêm acesso a equivalências formais ou a educação de nível mais avançado; numa perspetiva de justiça social, possibilita aos menos privilegiados uma forma de melhorarem as suas perspectivas laborais e de vida, ao validar o valor das suas aprendizagens experienciais com um esforço reduzido para obtenção da qualificação formal.

Ao permitir também a transferência de competências para outros contextos e oferecer aos indivíduos flexibilidade para irem acumulando aprendizagens reconhecíveis (Pouget & Osborne, 2004), tem sido considerado um mecanismo fundamental para promover a participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida (Colardyn & Bjornavold, 2004; Cretchley & Castle, 2001; Moore & Van Rooyen, 2002; Smith & Clayton, 2009). Além do mais, podendo a aprendizagem resultar de experiências refletidas, ao basear-se na reflexão sobre as experiências, o processo de reconhecimento pode ser também um processo de aprendizagem, na medida em que a reflexão sobre experiências anteriores pode resultar em novas aprendizagens durante o processo de avaliação (Fejes & Andersson, 2009).

O desenvolvimento pode ser visto como o processo de expansão das liberdades (Sen, 1999) ou capacidades (Nussbaum, 2000), ou seja, a liberdade para o que as pessoas podem realmente ser e fazer, que resulta da ligação entre competências e recursos pessoais e oportunidades ambientais. De acordo com a teoria das capacidades definida por Nussbaum (2000), uma das capacidades funcionais humanas centrais é a razão prática, que inclui a reflexão crítica e o planeamento da vida, ou seja, o envolvimento em papéis sociais importantes como o emprego (Shinn, 2009). O reconhecimento de aprendizagens pode ser uma forma de promover a empregabilidade das pessoas em desvantagem em termos de educação e formação formais, dando valor às competências escondidas e desconhecidas que obtiveram através de sua vida, fortalecendo as suas oportunidades no mercado de trabalho. Ao ser reconhecido o seu potencial de motivação para a aprendizagem ao longo da vida, necessária para os indivíduos lidarem com os muitos desafios da vida moderna, pode também promover a capacidade de controlo sobre o próprio ambiente (Nussbaum, 2000).

Apesar da evidência destas vantagens, a investigação sobre o reconhecimento de aprendizagens prévias é limitada e tende a ser de natureza descritiva e conceptual (Anderson & Fejes, 2005; Peruniak & Powell, 2007). Os estudos empíricos têm-se centrado nas mudanças nos participantes (Field, 2012b), porque são eles os principais destinatários da intervenção, mas talvez também devido a dificuldades na recolha de dados sobre os resultados a nível comunitário e ao facto de este tipo de iniciativas não tenderem a produzir resultados rápidos em termos comunitários (Minich, Howe, Langmeyer, & Corocran, 2006).

Num estudo sobre inclusão social através da acreditação de aprendizagens, na perspetiva dos participantes, Cleary, Whittaker, e Gallacher (2001) descobriram que o principal benefício do processo de reconhecimento de aprendizagens foi a autoconfiança adquirida com a participação. Verificaram também que o processo foi considerado pelos

participantes como uma experiência de aprendizagem, provocada pelos processos de análise, reflexão e autoavaliação.

O processo de construir um portefólio de evidências de aprendizagens adquiridas ao longo da vida é um processo reconhecidamente difícil (Challis, 1996). Brown (2002) estudou o processo de desenvolvimento de um portefólio de aprendizagens experienciais e constatou que o ponto de vista dos participantes sobre as suas vidas profissionais e educacionais mudou depois de o terem desenvolvido. Os participantes manifestaram um maior reconhecimento do que concretizaram ao longo de suas carreiras, maior reconhecimento do valor da aprendizagem pela experiência e um novo sentido de autodescoberta e empowerment pessoal para alcançar objetivos futuros.

Peruniak e Powell (2007) exploraram as perspectivas dos participantes num processo de avaliação de aprendizagens prévias com base num portefólio, em termos de expectativas iniciais e de resultados alcançados. Descobriram que os participantes podem iniciar o processo com uma série de expectativas, mas encontrar experiências e resultados inesperados. A principal motivação dos participantes foi económica, expressada pela expectativa de obtenção de acreditação para progressão na carreira, mudança de carreira ou manutenção de emprego. Embora uma minoria também tenha referido o papel motivador da autoafirmação. Porém, os resultados incluíram, para a maioria dos entrevistados, além da desejada acreditação, a autorrealização e a aprendizagem através da reflexão.

Num estudo sobre as perspetivas de participantes em processos de reconhecimento de aprendizagens, Smith e Clayton (2009) concluíram que o maior benefício para os participantes foi o aumento significativo da autoestima. O reconhecimento de aprendizagens permitiu-lhes perceber o quanto já haviam conseguido, o quanto sabiam e como agora se sentiam capazes de fazer. Para as pessoas mais velhas ou que estiveram fora do mercado de trabalho por algum tempo, o programa funcionou como uma alavanca para efetuar mudanças nas suas vidas e/ou carreiras.

Fejes e Andersson (2009) analisaram de que forma o reconhecimento de aprendizagens prévias e as experiências anteriores estão presentes na atuais experiências de aprendizagem, e de que forma a nova aprendizagem é um aspeto desse processo. Os resultados obtidos indicam que o reconhecimento de aprendizagens é visto entre os participantes como um processo que produz aprendizagem, e que uma nova aprendizagem pode ser o pensamento crítico, uma vez que os participantes são incentivados a questionar as

suas premissas e, tal reflexão, pode levar à revisão e modificação dos seus quadros de referência e formas de atuação.

Stevens, Gerber, e Hendra (2010) estudaram a experiência de reconhecimento de aprendizagens de participantes de um programa de educação de adultos de nível acadêmico superior. Verificaram que o processo de reconhecimento pode ser transformador para o indivíduo, facilitando o desenvolvimento de um novo sentimento de confiança e da capacidade de fazer novos significados da experiência, o que o estimula a fazer mudanças, tanto dentro como fora de si mesmo.

Em suma, parece haver consenso em relação ao impacto do processo de reconhecimento de aprendizagens ao longo da vida no indivíduo em termos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e de bem-estar.

Reconhecimento de aprendizagens ao longo da vida em Portugal.

Em 2000, ao estabelecer a Estratégia de Lisboa, o Conselho da Europa reconhecia que num contexto de envelhecimento demográfico e de competição global entre países, resultado da evolução nas comunicações e nos transportes, a futura prosperidade dos seus países dependia da criação de uma população mais educada, informada e inovadora (Johnson, 2008). Como tal, definiu o objetivo de tornar a União Europeia uma sociedade baseada no conhecimento, mais competitiva e dinâmica, através do alargamento das oportunidades de aprendizagem ao longo de todo o ciclo de vida, que permitam a renovação contínua dos conhecimentos e competências dos trabalhadores (Andersson & Fejes, 2005; Johnson, 2008).

Nesse contexto e com o principal objetivo de aumentar os índices de qualificação escolar da população, Portugal iniciou, em 2001, a implementação de um programa de reconhecimento de aprendizagens formais, não formais e informais: o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro). Segundo dados do Inquérito ao Emprego realizado em 2000 pelo Instituto Nacional de Estatística, 64.2% dos ativos em Portugal não tinham atingido o limiar do ensino obrigatório (9º ano de escolaridade) e 8.9% não possuíam qualquer nível de instrução (Leitão, 2002).

O modelo foi inspirado pela aprendizagem experiencial – aprender com a reflexão da experiência (Miettinen, 2000) – e envolvia o desenvolvimento de um portefólio individual que, partindo da autobiografia do candidato, se focava em tornar visível a aprendizagem

através da reflexão e da documentação (Challis, 1996; Fejes & Andersson, 2009). Tratava-se de um modelo de avaliação de competências convergente ou adaptado ao sistema, na medida em que avaliava as competências do indivíduo de acordo com critérios estabelecidos – Referencial de Competências-chave –, em vez de reconhecer todo o conhecimento do indivíduo indiscriminadamente – modelo divergente (Andersson & Osman, 2008).

O programa foi implementado gradualmente e tornou-se uma iniciativa abrangente de toda a comunidade, podendo ser considerado uma estratégia de desenvolvimento comunitário, na medida em que foi uma intervenção intencionada na vida dos indivíduos da comunidade em desvantagem em termos de habilitações académicas (Kilpatrick, Field, & Falk, 2003). Atingiu o seu pico em 2010, com o funcionamento de 459 Centros Novas Oportunidades, e em 2013, quando foi suspenso, havia alcançado o objetivo de elevação dos níveis educacionais da população. Só entre janeiro de 2006 e dezembro de 2010 registaram-se mais de 410 000 certificações (*Relatório da Iniciativa Novas Oportunidades 2006-2010*, p. 75, cit. por Lima, 2012). No entanto, avaliar o impacto do programa nos participantes apenas pela elevação dos níveis de escolaridade alcançados será redutor dos seus resultados, que podem abranger desde mudanças na vida dos participantes, ou seja, mudanças de atitudes pessoais, competências, comportamentos ou estilo de vida, a mudanças na comunidade em geral, isto é, mudanças de valores coletivos, normas sociais e condições económicas (Minich et al., 2006; Field, 2012a).

Costa (2005) analisou os efeitos do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) nos domínios pessoal, profissional e formativo da vida dos participantes, tendo encontrado resultados positivos em todos os domínios. No âmbito pessoal, verificou impacto em termos de aumento do autoconhecimento, da autoestima e da autoconfiança, criando condições para a aposta em novos projetos. A nível profissional, constatou que o processo contribuiu para a progressão na carreira, aumento salarial, mudança de emprego e inserção no mercado de trabalho. No domínio formativo, permitiu a procura de formação, o prosseguimento de estudos, o maior interesse pelas tecnologias de informação e comunicação e o desenvolvimento de novos hábitos de leitura e escrita.

Num estudo sobre o impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania, Amorim (2006) explorou as experiências de participantes em cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e em processo de RVCC, através de metodologias complementares quantitativas e qualitativas. Os resultados sugeriram o contributo considerável do processo de reconhecimento de competências na promoção da

confiança dos participantes em relação ao seu futuro vocacional. Verificou-se por parte dos participantes a valorização de todo o tipo de aprendizagens, incluindo informais e não formais, e em todos os contextos. O processo de reconhecimento traduziu-se para os participantes numa “aposta no futuro”, uma vez que previam que as aprendizagens e a certificação facilitassem a manutenção de emprego, a (re) inserção profissional ou a realização de um curso de formação profissional.

Ávila (2008) identificou três níveis de impactos do processo de RVCC: desenvolvimento de novas práticas no âmbito da literacia das tecnologias da informação e comunicação; novos percursos profissionais e de escolaridade; e transformações de nível subjetivo. Os participantes no seu estudo manifestaram o desenvolvimento de novas competências e de melhoria de outras que, embora não estivessem a colocar em prática, consideravam como recurso a mobilizar em caso de necessidade. A nível profissional verificou que o impacto encontrava-se circunscrito a uma minoria dos participantes no estudo, mas que a totalidade avaliava de forma favorável as suas condições de empregabilidade após a realização do processo, evidenciando uma crescente segurança e confiança perante o futuro profissional. Encontrou, quase em unanimidade, a manifestação do desejo de, a curto ou médio prazo, retomar um percurso de escolaridade, mesmo nos participantes que tinham inicialmente ambições limitadas à obtenção da escolaridade obrigatória. Em termos subjetivos, destacou-se a satisfação causada pela obtenção do certificado escolar, sentido com enorme valor pessoal e social, principalmente por parte do género feminino.

O estudo longitudinal sobre o impacto do desenvolvimento dos processos de RVCC nas características pessoais e contextuais dos indivíduos, desenvolvido por Alcoforado (2008), evidenciou o impacto positivo na autoeficácia, satisfação com a vida, afetividade positiva e autoestima. No entanto, a permanência temporal destes ganhos revelou-se relativamente limitada, uma vez que não se verificaram um ano após a certificação.

Gomes et al. (2008) estudaram também o impacto do programa de reconhecimento de competências e obtiveram resultados que sugeriram tratar-se de um processo que, ao nível individual, era ao mesmo tempo promotor de empowerment e gerador de resultados *empowered*, afetando as conceções pessoais de controlo. Para os participantes a certificação não constituiu um fim em si mesmo, mas um objetivo intermédio para o prosseguimento de estudos, parecendo contribuir para o enraizamento do paradigma da aprendizagem ao longo da vida.

No âmbito do estudo de avaliação da Iniciativa Novas Oportunidades – na qual foi integrado o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em 2005 –, Valente et al. (2011) procederam ao estudo de casos e identificaram as principais motivações e ganhos do processo de reconhecimento de aprendizagens. As principais motivações referidas pelos participantes foram obter um maior nível de escolaridade, ter uma nova oportunidade para prosseguir os estudos, melhorar as perspetivas de carreira e fazer parte do mundo moderno. Entre os ganhos destacaram-se a realização pessoal, o aumento da motivação para o envolvimento em novas atividades de aprendizagem, especialmente entre os participantes certificados com o nível secundário, e a aquisição ou melhoramento das competências, isto é, a aprendizagem, principalmente em termos de literacia (leitura, escrita e conversação) e de tecnologias de informação e comunicação (uso do computador e da internet), e especialmente nos que obtiveram certificação de nível básico.

Num estudo de avaliação dos efeitos do processo de RVCC em termos profissionais, Lima (2012) concluiu que o processo só melhorou ligeiramente as perspetivas de os desempregados obterem um emprego quando associado a formação formal ou a processos de reconhecimento de competências profissionais, e que o impacto nas remunerações foi geralmente nulo.

A análise do estado da arte sobre o processo de reconhecimento de aprendizagens adquiridas ao longo da vida em Portugal, o processo RVCC, também dá conta de resultados principalmente em termos de bem-estar subjetivo e de aprendizagens, mas introduz a uma dimensão não encontrada na pesquisa global, a de expectativas de impacto no futuro.

Empowerment

O conceito de empowerment remonta à década de 1960, nos Estados Unidos, tendo sido importante enquanto objetivo unificador dos movimentos civis (Trickett, 1994), e desempenhado também um papel relevante nos estudos na área da intervenção social e comunitária preventiva no final da década de 1970 (Kieffer, 1984). A sua origem é política (Trickett, 1994), pois a ideia das pessoas agirem para controlar as suas próprias vidas está na base da teoria democrática (Gruber & Trickett, 1987).

O constructo foi introduzido no campo da psicologia comunitária no início da década de 1980 por Rappaport (1981), que o descreveu como sendo o processo através do qual as pessoas ganham controlo sobre as suas vidas (Rappaport, 1981, 1987), implicando tanto a

determinação individual sobre as próprias vidas, como a participação democrática na vida da comunidade (Rappaport, 1987).

O empowerment está por natureza preocupado com os que são excluídos pela sociedade com base nas suas características demográficas ou dificuldades físicas ou emocionais (Rappaport, 1990). Rappaport (1981, 1987, 1990) apelou à adoção de uma agenda de empowerment enquanto fenómeno de interesse para o desenvolvimento teórico da área, como objetivo para a sua intervenção e como força organizadora para dar continuidade à psicologia comunitária enquanto movimento social. De facto, apesar de o empowerment ser um conceito usado em muitas disciplinas, tais como ciência política, bem-estar social, estudos das mulheres, educação, saúde e gestão, a psicologia comunitária é uma disciplina onde a literatura sobre empowerment tem sido especialmente frequente (Hur, 2006).

Vários autores contribuíram para a definição de empowerment, com algum consenso sobre a ideia de aumento do controlo individual e da participação comunitária. Kieffer (1984) definia-o como sendo o processo de desenvolvimento individual continuado e de longo prazo, em termos de competências individuais e de competências de participação social. Wallerstein (1992) referia um processo de ação social que promove a participação, com vista a aumentar o controlo individual e comunitário, a eficácia política e a qualidade de vida. Mais recentemente, Maton (2008, p. 5) definiu o empowerment como sendo “o processo participativo de desenvolvimento através do qual indivíduos ou grupos marginalizados ou oprimidos obtêm maior controlo sobre as suas vidas e sobre o meio ambiente, adquirem recursos valorizados e direitos fundamentais, atingem metas de vida importantes e reduzem a marginalização social”.

O empowerment é reconhecido como sendo um processo e um resultado (Prilleltensky, 2008; Speer, 2008; Zimmerman, 1995, 2000), que ocorre a nível individual, organizacional e comunitário (Prilleltensky, 2008; Rappaport, 1994; Zimmerman, 1995), e que varia entre contextos (Rappaport, 1981, 1987) e ao longo do tempo (Prilleltensky, 2008).

O empowerment enquanto processo refere-se à forma como os indivíduos, as organizações e as comunidades adquirem empowerment. Caracteriza-se por proporcionar aos indivíduos oportunidades para controlarem o seu próprio destino e influenciarem as decisões que afetam as suas vidas (Zimmerman, 1995). A nível individual pode definir-se pelas oportunidades de aprendizagem de competências de tomada de decisão, de gestão dos recursos e de trabalho com os outros. A nível organizacional pela existência de oportunidades

de participação na tomada de decisão, pela partilha de responsabilidades e pela partilha de liderança. A nível comunitário pelo acesso aos recursos, pela estrutura de governação aberta e pela tolerância à diversidade (Zimmerman, 2000).

O empowerment enquanto resultado diz respeito às consequências desse processo (Zimmerman, 1995). A nível individual pode traduzir-se em sentimento de controlo, consciência crítica e comportamentos de participação. A nível organizacional na competição eficaz por recursos, no trabalho em rede com outras organizações e na influência política. A nível comunitário pode ser visível através de parcerias organizacionais, de liderança pluralista e de competências de participação dos residentes (Zimmerman, 2000).

Apesar de o empowerment a um nível não conduzir necessariamente a empowerment a outro nível, a interdependência entre os diferentes níveis de análise é fundamental na teoria do empowerment (Zimmerman, 1995). O empowerment comunitário e organizacional são influenciados por fatores associados ao ambiente mais amplo, ao grupo e ao indivíduo, (Perkins, 1995). Uma comunidade *empowered* é aquela que inicia esforços para melhorar, que responde a ameaças à qualidade de vida e que oferece oportunidades para a participação dos cidadãos. Espera-se também que inclua organizações *empowering* e empowered que proporcionem oportunidades para os indivíduos ganharem controlo sobre as decisões que afetam as suas vidas. Uma comunidade empowered dispõe de recursos acessíveis a todos os indivíduos (Zimmerman, 2000), e permite que os adultos superem as suas dificuldades pessoais, ajudando-os a mudar e a crescer, sendo assim promotora de empowerment individual (Maton, 2008).

Empowerment psicológico.

O *empowerment psicológico* diz respeito ao empowerment que acontece a nível individual, tendo em conta influências ecológicas e culturais, e não a um fenómeno intrapsíquico ou a um traço de personalidade (Zimmerman, 1990, 1995). Pode ser definido como o processo ativo de participação para atingir recursos ou competências necessárias para aumentar o controlo sobre a própria vida e alcançar objetivos de vida importantes (Maton & Salem, 1995).

Um dos contributos mais importantes para a teoria do empowerment foi dado por Zimmerman (1995, 2000), que definiu o empowerment psicológico como sendo um constructo multidimensional com três componentes: *intrapessoal*, *interacional* e

comportamental. O componente intrapessoal refere-se a como as pessoas pensam acerca de si mesmas e inclui o controlo percebido e a autoeficácia, a motivação para o controlo, a competência percebida e o domínio. O componente interacional respeita à compreensão do ambiente sociopolítico, ou seja, à capacidade de analisar e compreender a situação política e social da comunidade. O componente comportamental diz respeito às ações tomadas para influenciar diretamente os resultados, ou seja, aos esforços para exercer controlo, participando na tomada de decisão e de resolução de problemas.

Esta conceção do empowerment individual é consistente com a visão de Prilleltensky (2008, p. 116) de validade psicopolítica, isto é, de que “o poder nunca é político ou psicológico, é sempre ambos”. Na medida em que se refere à forma como as pessoas pensam sobre a sua capacidade de influenciar os sistemas sociais e políticos (componente intrapessoal), às transações entre as pessoas e os ambientes que lhes permitem dominar com sucesso os sistemas sociais ou políticos (componente interacional) e às ações específicas que tomam para exercer influência sobre o ambiente social e político através da participação em organizações e atividades comunitárias (componente comportamental) (Zimmerman, Israel, Schulz, & Checkoway, 1992). Contudo, o empowerment não é sinónimo de poder, porque o poder sugere autoridade, enquanto o empowerment pode existir sem o poder de concretizar os objetivos (Zimmerman, 1995).

A importância das relações na conceptualização do empowerment psicológico foi realçada por Christens (2012). Com base no pressuposto de que o empowerment é desenvolvido e exercido nas relações e através de relações, sugeriu a existência de um quarto componente do empowerment psicológico, o componente *relacional* ou interpessoal. Christens (2012) reporta-o aos aspetos psicológicos das relações interpessoais que sustentam o exercício efetivo do poder no domínio sociopolítico, nomeadamente à competência colaborativa, à unificação de divisões sociais, à facilitação do empowerment dos outros, à mobilização de redes e à passagem de legado.

Seguindo a conceção de empowerment psicológico de Zimmerman (1995, 2000), Speer e Peterson (2000) realizaram um estudo para desenvolver um instrumento de medição do empowerment aplicável a organizações comunitárias. No entanto, denominaram o componente intrapessoal de *emocional*, uma vez que descreve sentimentos sobre a própria competência ou capacidade para efetuar mudanças na comunidade, e o componente interacional de *cognitivo*, porque reflete a consciência crítica e a compreensão do funcionamento da comunidade.

Para avaliar o componente intrapessoal/emocional, Speer e Peterson (2000) utilizaram uma versão abreviada da Escala de Controlo Sociopolítico (Zimmerman & Zahnizer, 1991). Para medir o componente interacional/cognitivo construíram uma escala com base na literatura, e para aceder ao componente comportamental conceberam uma escala que reflete as atividades que têm potencial para alterar as condições da comunidade. Sete fatores foram propostos, mas apenas seis foram extraídos da análise fatorial de componentes principais: duas subescalas de empowerment emocional – competência de liderança percebida ($\alpha = .47$) e eficácia política ($\alpha = .56$); três subescalas de empowerment cognitivo – poder desenvolvido por meio das relações ($\alpha = .72$), funcionamento político ($\alpha = .78$) e formação da ideologia ($\alpha = .77$); e uma escala de empowerment comportamental ($\alpha = .78$). Constataram que o componente cognitivo (interacional) não estava correlacionado com os componentes emocional (intrapessoal) e comportamental, e que os componentes emocional e comportamental estavam apenas moderadamente correlacionados, sugerindo que a compreensão cognitiva dos participantes sobre os métodos de empowerment não corresponde completamente ao descrito na literatura (Speer & Peterson, 2000).

Apesar do contributo de Speer e Peterson (2000), a maioria dos estudos têm vindo a abordar apenas um ou dois dos seus componentes (Christens & Peterson, 2012; Christens, Peterson, & Speer, 2011; Christens, Peterson, Reid, & Garcia -Reid, 2012; Itzhaky & York, 2000, 2003; Peterson & Hughey, 2004; Peterson & Reid, 2003; Peterson, Hamme & Speer, 2002; Speer, 2000; Speer, Peterson, Armstead, & Allen, 2013; Wilke & Speer, 2011). O componente intrapessoal é o mais estudado e o interacional o menos estudado, não existindo ainda nenhum estudo que valide a estrutura dos três componentes (Christens, 2012).

Outros estudos que tentaram compreender a correlação entre os diferentes componentes do empowerment psicológico encontraram resultados semelhantes aos de Speer e Peterson (2000). Num estudo prévio sobre a associação entre os componentes intrapessoal e comportamental do empowerment psicológico, Zimmerman, Israel, Schulz, e Checkoway (1992) verificaram que os indivíduos envolvidos em atividades e organizações comunitárias relataram níveis mais elevados do componente intrapessoal. Também Christens, Peterson, e Speer (2011) observaram que os comportamentos de participação foram preditores do componente intrapessoal. Peterson et al. (2002) exploraram as relações entre a participação e o empowerment cognitivo e constataram que não estavam diretamente relacionados.

A comparação de Speer (2000) entre empowerment intrapessoal e interacional revelou que o indivíduo pode sentir-se empowered (intrapessoal) sem perceber como agir para fazer

mudanças (interacional), e pode compreender os métodos necessários para criar mudanças (interacional) sem ter o sentido necessário para agir sobre essa compreensão (intrapessoal). O estudo também descobriu relação entre níveis mais elevados de empowerment intrapessoal e maior participação comunitária, e maiores níveis de empowerment interacional e maior participação em atividades organizacionais e maior sentimento de comunidade.

Christens, Collura, e Tahir (2013), ao analisarem a intersecção entre a esperança cívica e consciência crítica através da identificação de subgrupos de acordo com os componentes emocionais e cognitivos do empowerment psicológico, descobriram que relativamente poucos participantes apresentavam níveis elevados de ambos os componentes, o que aponta para a dificuldade em simultaneamente alcançar a consciência crítica das dinâmicas de poder e ter esperança de que as próprias ações possam produzir mudanças.

Recentemente têm começado a surgir estudos que se debruçam sobre o componente relacional do empowerment psicológico. Langhout, Collins, e Ellison (2014) analisaram qualitativamente a experiência de empowerment relacional de crianças em contexto escolar e em contexto de programa pós-escolar e concluíram que as crianças experienciaram os cinco fatores do empowerment relacional – definidos por Christens, 2012 – no programa pós-escolar, mas apenas alguns dos fatores na escola, o que realça a importância do contexto. Neal (2014) fez a ligação entre o empowerment relacional e o contexto ao propor que um contexto empowering é aquele em que os indivíduos têm relações que permitem a troca de recursos e em que a distribuição da rede de poder entre os indivíduos é praticamente igual.

Cheryomukhin e Peterson (2014) desenvolveram e testaram um instrumento para avaliar o componente intrapessoal (competência de liderança e controlo político) do empowerment psicológico e um fator do componente relacional, a facilitação do empowerment dos outros, em adultos residentes no Azerbaijão. Analisaram a relação entre os fatores de empowerment e os fatores alienação, sentimento de comunidade e envolvimento em organizações comunitárias. Os resultados revelaram que os indivíduos que apresentaram maior sentimento de comunidade tendiam a ter valores mais elevados em ambos os fatores do empowerment intrapessoal e a estar mais envolvidos em organizações comunitárias; que os indivíduos com maior envolvimento em organizações comunitárias tinham maior probabilidade de ter valores mais elevados nos três fatores de empowerment analisados (competência de liderança, controlo político e facilitação do empowerment dos outros); que valores mais baixos de alienação estavam relacionados com maior envolvimento em organizações comunitárias. No que respeita à ligação entre os componentes intrapessoal e

relacional, constaram maior relação entre os dois fatores do componente intrapessoal do que entre qualquer um deles e o fator do componente relacional.

Para além das relações complexas entre os diferentes componentes do empowerment psicológico não estarem ainda totalmente clarificadas, também não o estão os seus antecedentes e consequências, pelo que a sua relação com fatores demográficos tem sido também objeto de estudo. Zimmerman et al. (1992) identificaram que os indivíduos em grupos com maiores níveis de participação tendem a ter mais educação e rendimento.

Christens, Speer, e Peterson (2011) constataram que a classe social (medida combinada da rendimento familiar e nível de educação formal) estava positivamente relacionada com o componente intrapessoal do empowerment psicológico, mas não com o componente interacional. Descobriram ainda que a participação comunitária (componente comportamental) foi um preditor positivo para o componente intrapessoal, e que a relação entre a participação comunitária e o componente interacional foi mais forte para indivíduos com classe social baixa e ligeiramente negativa para os indivíduos com classe social mais elevada.

Christens et al. (2013) encontraram algumas diferenças demográficas entre subpopulações: os indivíduos com valores mais elevados do componente emocional relataram rendimento familiar superior; os indivíduos com valores elevados nos dois componentes (emocional e cognitivos) eram significativamente mais jovens.

Speer et al. (2013) estudaram a influência do rendimento no género, na participação e no empowerment psicológico. Os resultados sugeriram que nos indivíduos com menor rendimento, o género masculino apresentou tendência para níveis mais elevados de participação e empowerment emocional do que o género feminino, e que níveis mais elevados de participação estavam relacionados com maior empowerment emocional e cognitivo. Nos indivíduos com rendimento médio, os níveis mais elevados de participação apresentavam tendência para estar relacionados com maior empowerment emocional. Entre os indivíduos com maior rendimento, a maior participação estava positivamente relacionada com o empowerment emocional e cognitivo.

Também em Portugal o estudo do empowerment psicológico se tem centrado no seu componente intrapessoal. A Escala de Controlo Sociopolítico (Zimmerman & Zahniser, 1991), uma das medidas mais amplamente usadas para avaliar o componente intrapessoal do empowerment psicológico, foi uma das escalas utilizadas por Amorim (2006) no estudo sobre

o impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania. A análise fatorial evidenciou uma estrutura da escala com três fatores: competência e interesse políticos (4 itens; $\alpha = .62$); alienação pessoal (4 itens; $\alpha = .63$); desconfiança na responsividade do sistema (3 itens; $\alpha = .51$). A escala foi aplicada em três momentos distintos (0, 3 e 6 meses) a participantes em cursos de EFA e em dois momentos (0 e 3 meses) a participantes em processos de RVCC. Em termos demográficos, verificaram-se diferenças significativas de género e idade, mas apenas na primeira administração, com o género feminino a obter resultados mais elevados nos grupos etários dos 18-29 anos e dos 30-39 anos. Nos participantes nos cursos de EFA, verificou-se uma redução na competência e interesse políticos e na alienação pessoal no primeiro e no segundo trimestres, e um aumento na desconfiança na responsividade do sistema no primeiro trimestre, seguido de diminuição no segundo trimestre. Em relação aos participantes nos processos de RVCC, observou-se a relação inversa: registaram-se mudanças em termos de desconfiança na responsividade do sistema, com diminuição entre a primeira e a segunda administração, e aumento na competência e interesses políticos.

Gomes (2011) realizou um estudo longitudinal que teve como principal objetivo analisar as mudanças no empowerment psicológico de adultos com baixas qualificações participantes em processos de RVCC e em cursos de EFA. Para avaliação do empowerment psicológico foi elaborada a Escala de Avaliação do Empoderamento Psicológico para Adultos com Baixas Qualificações (Gomes, Veiga, & Menezes, 2005 cit. por Gomes, 2011), que se baseou na Escala de Empowerment Psicológico em Contexto Universitário (Veiga & Menezes, 2003 cit. por Gomes, 2011) e que incluiu os três componentes do empowerment psicológico: o componente intrapessoal com dois fatores – tomada de decisão (6 itens; $\alpha = .66$) e competência percebida (5 itens; $\alpha = .66$); o componente interacional com dois fatores – controlo político (4 itens; $\alpha = .60$) e consciência crítica (6 itens; $\alpha = .73$); o componente comportamental também com dois fatores – ação em espaços públicos (5 itens; $\alpha = .72$) e ação em espaços privados (5 itens; $\alpha = .79$). Foi feita a análise fatorial confirmatória para cada fator, mas não para o modelo de empowerment psicológico proposto.

Foram encontradas diferenças significativas entre géneros quanto aos fatores do componente interacional (controle político e consciência crítica) e ao componente comportamental, com o género masculino a experimentar resultados mais elevados. Também foram encontradas diferenças entre empregados e desempregados na componente comportamental, com os empregados a revelarem resultados mais elevados. Os resultados da

análise das mudanças longitudinais no empowerment psicológico dos participantes em processo de RVCC revelaram que apenas ocorreram mudanças significativas em dois fatores: na tomada de decisão (componente intrapessoal) e na ação em espaços públicos (componente comportamental). Os valores médios de tomada de decisão subiram ligeiramente para os participantes em processos RVCC; na ação em espaços públicos as médias das respostas subiram de forma evidente ao longo do tempo, e mais significativamente entre os participantes em processos RVCC, sugerindo “uma maior participação dos adultos em contextos que ultrapassam as suas zonas de conforto” (p. 322). Em suma, verificaram-se escassos resultados em termos de empowerment ao longo do tempo e privilegiando os participantes com processos de RVCC em detrimento dos participantes em cursos EFA, sugerindo o potencial de empowerment dos processos de reconhecimento de aprendizagens ao longo da vida face aos dispositivos de educação de adultos (aprendizagem formal).

Cabral (2012) procedeu ao estudo de adaptação e validação da Escala de Controlo Sociopolítico numa amostra de 710 jovens portugueses, com idades compreendidas entre os 14 e os 24 anos. A versão final da escala, com 14 itens, apresentou uma boa consistência interna ($\alpha = .81$) e confirmou a estrutura de dois fatores: competência de liderança (6 itens; $\alpha = .79$) e controlo político (8 itens; $\alpha = .77$). Os resultados mostraram algumas diferenças significativas em termos demográficos: os jovens que pertenciam a grupos apresentaram valores mais elevados na escala total e nos dois fatores; os jovens maiores de 18 anos apresentaram valores mais elevados na escala total e no fator competência de liderança; os jovens do género masculino apresentaram valores mais elevados de competência de liderança

O empowerment é reconhecido como sendo um constructo complexo e aberto, que pode assumir diferentes formas e significados para diferentes pessoas, ou para a mesma pessoa em diferentes contextos, tempos e domínios da vida (Zimmerman, 1995). Nenhum dos componentes do empowerment psicológico conduz necessariamente a outro, nem estão hierarquicamente ordenados, podendo ser encontrados em diferentes graus no mesmo indivíduo. Embora se espere que todos os componentes existam num grau elevado em pessoas altamente empowered, algum grau de qualquer componente já sugere algum nível de empowerment psicológico (Zimmerman, 2000).

Recentemente, Peterson (2014) abriu portas a novas formulações do empowerment psicológico ao sugerir que o modelo teórico de Zimmerman (1995) poderia estar mal especificado. Segundo o autor, o empowerment psicológico é concebido por Zimmerman (1995) como um constructo superordenado, que se manifesta pelos seus componentes, e,

portanto, tem sido avaliado empiricamente a partir de uma perspetiva de medição reflexiva: em que as medidas são causados pelo constructo latente. Contudo, os modelos de mensuração reflexivos implicam determinadas características, nomeadamente, que todas as medidas representem o constructo subjacente e estejam correlacionadas; que, devido às correlações elevadas, os indicadores sejam intercambiáveis; que a eliminação de um indicador (item) não altere o significado concetual do constructo (Peterson, 2014; Freeze & Raschke, 2007; MacKenzie, Podsakoff, & Jarvis, 2005). De acordo com Peterson (2014), essas características não têm sido encontradas nos estudos empíricos que aplicam este modelo teórico (Christens, et al. 2013; Christens, Speer, & Peterson, 2011; Speer, 2000; Speer & Peterson, 2000; Speer, et al., 2013), indicando a má especificação do constructo, que conduzirá a erros teóricos extraídos do modelo de mensuração (Freeze & Raschke, 2007; MacKenzie et al., 2005; Roy, Tarafdar, Ragu-Nathan, & Marsillac, 2012). Deste modo, sugere que o empowerment psicológico deverá ser antes conceptualizado como agregado – composto por dimensões que o formam – e ser medido num modelo formativo.

No entanto, um modelo de medição reflexivo é descrito como sendo útil quando se pode considerar que a variável não observável (constructo) origina algo observável, como é o caso quando, por exemplo, a variável não observável descreve uma atitude. Um modelo formativo é apropriado se a variável não observável (constructo) for considerada uma combinação de indicadores, que não têm de ocorrer ao mesmo tempo, e um dos indicadores sozinho pode ser suficiente para a aumentar (Haenlein e Kaplan, 2004), critérios que não parecem adequar-se ao constructo do empowerment psicológico.

Reconhecimento de Aprendizagens ao Longo da Vida e Empowerment

O processo de reconhecimento de aprendizagens adquiridas ao longo da vida desenvolvido em Portugal entre 2000 e 2013 (processo de RVCC) permitiu reconhecer, validar e certificar os conhecimentos e as competências resultantes da experiência adquirida em diferentes contextos ao longo da vida. O processo teve duas vertentes: a escolar, que possibilitava uma certificação académica equivalente à obtida no sistema de educação formal; a profissional, que concedia uma certificação profissional equivalente à obtida no sistema de formação profissional. O processo escolar teve maior visibilidade, que se traduziu numa grande adesão por parte da população e no esperado aumento das taxas de escolarização (Lima, 2012). No entanto, é expectável que o reconhecimento de competências tenha também

um valor intrínseco, com ganhos em termos de desenvolvimento e de bem-estar individual que potenciem a mudança pessoal e social e, a nível mais abrangente, o desenvolvimento comunitário, uma vez que as mudanças nos participantes são uma forma importante de influenciar e alcançar mudanças na comunidade (Minich et al., 2006).

A presente investigação seguiu a tendência de estudo das mudanças nos participantes (Field, 2012b), porque se “o resultado imediato da intervenção social é a mudança social e, em última instância, a mudança individual” (Ornelas, 2008, p. 243), é fundamental avaliar os resultados do programa nos seus participantes. Teve como objetivos principais analisar as mudanças percebidas por participantes no processo de RVCC, avaliar se o processo promoveu o empowerment psicológico, e contribuir para a validação de um instrumento de medida e de um modelo de empowerment psicológico na população portuguesa.

A pesquisa iniciou-se com um estudo qualitativo que procurou proporcionar aos participantes oportunidade para expressarem as suas expectativas, mudanças individuais e outras opiniões face ao processo de reconhecimento de aprendizagens. Os dados obtidos através de entrevistas de grupo focal, individuais e em diáde foram analisados pelo método de comparação constante, dando origem à criação de categorias (ver Anexo A) que, por sua vez, foram analisadas qualitativamente e em termos de frequências. Tendo por base os resultados do estudo qualitativo, foi criada uma escala de mudanças nos participantes para avaliar as mudanças ocorridas – a nível pessoal, a nível de educação e formação e a nível profissional – e a perspetiva das atitudes dos outros face à certificação, em indivíduos que concluíram o processo de RVCC.

Para avaliação do empowerment psicológico optou-se pela adaptação e validação das escalas usadas por Speer e Peterson (2000), por serem medidas já testadas noutros contextos e permitirem aceder os três componentes do empowerment psicológico como definido por Zimmerman (1995): a Escala de Controlo Sociopolítico – Revista (Peterson, Lowe, Hughey, Reid, Zimmerman, & Speer, 2006) para avaliar o componente intrapessoal; a Escala de Compreensão Cognitiva do Poder (Speer & Peterson, 2000) para avaliar o componente interacional; e a Escala de Comportamentos Participativos (Speer, Jackson, & Peterson, 2001) para avaliar o componente comportamental.

O instrumento de medida, aplicado a 227 participantes que concluíram um processo de RVCC, era composto pela escala de mudanças nos participantes, pelas três escalas de empowerment psicológico e por um questionário sociodemográfico especialmente concebido

para o efeito (ver Anexo B). A sua aplicação foi feita via presencial, por telefone e por e-mail, de forma a facilitar a recolha da amostra. Para comparação dos níveis de empowerment, um instrumento constituído apenas pelas escalas de empowerment psicológico e pelo questionário de caracterização sociodemográfica foi aplicado presencialmente a 50 indivíduos inscritos que nunca haviam frequentado nenhum processo de reconhecimento de competências (ver Anexo C). Com os resultados obtidos procedeu-se ao estudo da relação entre as características sociodemográficas dos participantes, as mudanças ocorridas e o empowerment psicológico (ver Anexo D).

Nos capítulos seguintes são apresentados os artigos que descrevem os estudos empíricos que constituem esta investigação. No Capítulo 2, o artigo *Recognition of prior learning: The participants perspective*, submetido para publicação no Adult Education Quarterly, descreve os estudos qualitativo e quantitativo que avaliaram as mudanças ocorridas nos participantes no processo de RVCC. No Capítulo 3, o artigo *Defining psychological empowerment construct: Analysis of three empowerment scales*, aceite para publicação no Journal of Community Psychology, reporta ao estudo de adaptação e análise das propriedades psicométricas das escalas e do modelo de empowerment psicológico. Por fim, no Capítulo 4, o artigo *Recognition of prior learning and empowerment*, também submetido para publicação no Adult Education Quarterly, apresenta as propriedades psicométricas da escala de mudanças e os resultados de empowerment psicológico dos participantes; analisa os seus antecedentes, isto é, a sua relação com as características demográficas dos participantes e com as mudanças identificadas a nível pessoal; e analisa também a relação entre os diferentes componentes do empowerment psicológico. O relatório termina com a discussão final da investigação, no Capítulo 5.

Referências Bibliográficas

- Alcoforado, J. L. M. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: Limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Amorim, J. P. (2006). O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania – A metamorfose das borboletas. *Cadernos de Emprego e Relações de Trabalho*, 5. Lisboa: MTSS/DGERT.
- Andersson, P. & Osman, A. (2008). Recognition of prior learning as a practice for differential inclusion and exclusion of immigrants in Sweden. *Adult Education Quarterly*, 59 (1), 42-60. doi: 10.1177/0741713608325173
- Andersson, P., & Fejes, A. (2005). Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: A genealogical analysis on Swedish adult education policy. *Journal of Education Policy*, 20 (5), 595-613. doi: 10.1080/02680930500222436
- Andersson, P., Fejes, A., & Ahn, S. (2004). Recognition of prior vocational learning in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, 36 (1), 57-71.
- Ávila, P. (2008). Os contextos da literacia: Percursos de vida, aprendizagem e competências-chave dos adultos pouco escolarizados. *Sociologia*, 17/18, 307-337. [On-line] Available: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5521.pdf>
- Balatti, J., & Falk, I. (2002). Socioeconomic contributions of adult learning to community: A social capital perspective. *Adult Education Quarterly*, 52(4), 281-298. doi: 10.1177/074171302400448618
- Brown, J. O. (2002). Know thyself: The impact of portfolio development on adult learning. *Adult Education Quarterly*, 52(3), 228-245. doi: 10.1177/0741713602052003005
- Cabral, C. C. M. (2012). *Empowerment dos jovens: Adaptação e validação da escala de controlo sociopolítico para a população portuguesa*. (Dissertação de mestrado não publicada). ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa.

- Challis, M. (1996). Andragogy and the accreditation of prior learning: points on a continuum or uneasy bedfellows? *International Journal of Lifelong Education*, 15(1), 32-40. doi: 10.1080/0260137960150104
- Cheryomukhin, A., & Peterson, N. A. (2014). Measuring relational and intrapersonal empowerment: Testing instrument validity in a former soviet country with a secular Muslim culture. *American Journal of Community Psychology*, 53(3/4), 382-393. doi: 10.1007/s10464-014-9649-z
- Christens, B. D. (2012). Toward psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 50(1-2), 114-128. doi: 10.1007/s10464-011-94835
- Christens, B. D., & Peterson, N. A. (2012). The role of empowerment in youth development: A study of sociopolitical control as mediator of ecological systems' influence on development outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(5), 623-635. doi: 10.1007/S10964-011-9724-9.
- Christens, B. D., Collura, J. J., & Tahir, F. (2013). Critical hopefulness: A person-centered analysis of the intersection of cognitive and emotional empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 52(1-2), 170-184. doi: 10.1007/s10464-013-9586-2
- Christens, B. D., Peterson, N. A., Reid, R. J., & Garcia-Reid, P. (2012). Adolescents' perceived control in the sociopolitical domain: A latent class analysis. *Youth & Society*, 20(10), 1-19. doi: 10.1177/0044118X12467656
- Christens, B. D., Peterson, N. A., Speer, P. W. (2011). Community participation and psychological empowerment: Testing reciprocal causality using a cross-lagged panel design and latent constructs. *Health, Education & Behavior*, 38(4), 339-347. doi: 10.1177/1090198110372880
- Christens, B. D., Speer, P. W., & Peterson, N. W. (2011). Social class as moderator of the relationship between (dis)empowering processes and psychological empowerment. *Journal of Community Psychology*, 39(2), 170-182. doi: 10.1002/jcop.20425
- Cleary, P., Whittaker, R., & Gallacher, J. (2001). *Social inclusion through APEL: the learners' perspective - national report for Scotland*. Centre for Research in Lifelong Learning, Glasgow Caledonian University.

- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states. *European Journal of Education*, 39(1), 69-71. doi: 10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x
- Conrad, D. (2008). Revisiting the recognition of prior learning (RPL): A reflective inquiry into RPL practices in Canada. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 34(2), 89-110.
- Costa, J. A. P. F. (2005). *Competências adquiridas ao longo da vida: Processos, trajectos e efeitos*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Cretchley, G., & Castle, J. (2001). OBE, RPL and adult education: Good bedfellows in higher education in South Africa. *International Journal of Lifelong Education*, 20(6), 487-501. doi: 10.1080/02601370110088463
- Davies, P. (1999). A new learning culture? Possibilities and contradictions in accreditation. *Studies in the Education of Adults*, 31(1), 10-20.
- Dewey, J. (1916/2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didática Editora.
- Fejes, A. & Andersson, P. (2009). Recognizing prior learning: Understanding the relations among experience, learning and recognition from a constructivist perspective. *Vocations and Learning*, 2(1), 37-55. doi: 10.1007/s12186-008-9017-y
- Fejes, A. (2006). The planetspeak discourse of lifelong learning in Sweden: What is a educable adult? *Journal of Education Policy*, 21(6), 697-716. doi: 10.1080/02680930600969266
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. Stokeon Trent: Trentham Books.
- Field, J. (2012a). Is lifelong learning making a difference? Research based evidence on the impact of adult learning. In D. Aspin, J. Chapman, K. Evans, & R. Bagnall (Eds.), *Second International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 887-897). Dordrecht: Springer.
- Field, J. (2012b). Learning from our lives. In P. Jarvisl (Ed.), *The Routledge International Handbook of Learning* (pp. 176-183). London: Routledge.

- Fragoso, A., & Guimarães, P. (2010). Is there still a place for social emancipation in public policies? – Envisioning the future of adult education in Portugal. *European Journal for Research on the Education of Adults*, 1(1-2), 17-31.
- Freeze, R., & Raschke, R. L. (2007). An Assessment of Formative and Reflective Constructs in IS Research. *ECIS 2007 Proceedings*. Paper 171. [On-line] Available: <http://is2.lse.ac.uk/asp/aspecis/20070055.pdf>
- Fryer, R. H. (1997). Learning for the 21st century. (First report of the National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning). London. [On-line] Available: <http://www.lifelonglearning.co.uk/nagcell/>
- Glastra, F. J., Hake, B. J., & Schedler, P. E. (2004). Lifelong learning as transitional learning. *Adult Education Quarterly*, 54(4), 291-307. doi: 10.1177/0741713604266143
- Gomes, I. (2011). *Experiências de educação-formação e empoderamento: Um estudo longitudinal das mudanças no empoderamento psicológico de adultos pouco escolarizados*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Gomes, I. P., Coimbra, J. L., & Menezes, I. (2008). Educação e formação de adultos: A caminho do empowerment comunitário. In J. Ferreira & A. R. Simões (Org.), *Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?: actas do XV colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*. [On-Line] Available: http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.FormView?P_ID=72469
- Gruber, J., & Trickett, E. J. (1987). Can we empower others? The paradox of empowerment in the governing of an alternative public school. *American Journal of Community Psychology*, 15(3), 353-371. doi: 10.1007/BF00922703
- Haenlein, M., & Kaplan, A. M. (2004). A Beginner's Guide to Partial Least Squares Analysis. *Understanding Statistics*, 3(4), 283–297
- Hake, B. J. (1999). Lifelong learning in late modernity: The challenges to society, organizations and individuals. *Adult Education Quarterly*, 49(2), 79-90.
- Harris, J. (1999). Ways of seeing the recognition of prior learning (RPL): What contribution can such practices make to social inclusion? *Studies in the Education of Adults*, 31(2), 124-137

- Hinchliffe, G. (2006). Re-thinking lifelong learning. *Studies in Philosophy and Education*, 25, 93-109. doi: 10.1007/s11217-006-0004-1
- Hur, M. H. (2006). Empowerment in terms of theoretical perspectives: Exploring a typology of the process and components across disciplines. *Journal of Community Psychology*, 34(5), 523-540. doi: 10.1002/jcop.20113
- Imaginário, L. (2001). Balanço de competências: discursos e práticas: Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.
- Inglis, T. (1997). Empowerment and emancipation. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 3-17. doi: 10.1177/074171369704800102
- Itzhaky, H., & York, A. S. (2000). Sociopolitical control and empowerment: An extended replication. *Journal of Community Psychology*, 28(4), 407-415. doi: 10.1002/1520-6629(200007)
- Itzhaky, H., & York, A. S. (2003). Leadership competence and political control: The influential factors. *Journal of Community Psychology*, 31(4), 371-381. doi: 10.1002/jcop.10054
- Johnson, I. M. (2008). The proposed European qualifications framework for lifelong learning: Challenges and opportunities. *Education for Information*, 26, 13-20.
- Joosten-ten Brinke, D., Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., & Jochems, W. M. G. (2008). The quality of procedures to assess and credit prior learning: Implications for design. *Educational Research Review*, 3, 51-65. doi: 10.1016/j.edurev.2007.08.001.
- Kallen, D. (1996). Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 8/9, 16-22. [On-line] Available: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/130/8-9_pt_kallen.pdf
- Kang, D. J. (2007). Rhizoactivity: Toward a Postmodern Theory of Lifelong Learning. *Adult Education Quarterly*, 57(3), 205-220. doi: 10.1177/0741713606297445
- Kieffer, C. H. (1984). Citizen Empowerment: A Developmental Perspective. *Prevention in Human Services*, 3(2/3), 9-36. doi:10.1300/J293v03n02_03

- Kilpatrick, S., Field, J., & Falk, I. (2003). *Social Capital: an analytical tool for exploring lifelong learning and community development*. *British Educational Research Journal*, 29(3), 417-433. [On-line] Available: <http://eprints.utas.edu.au/192/>
- Langhout, R. D., Collins, C., & Ellison, E. R. (2014). Examining relational empowerment for elementary school students in a yPAR Program. *American Journal of Community Psychology*, 53(3/4), 369-381. doi: 10.1007/s10464-013-9617-z
- Leitão, J. A. (2002). Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências: Roteiro Estruturante. Lisboa: ANEFA.
- Lima, F. (2012). Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e o desempenho no mercado de trabalho. Lisboa: IST-UNT/CEG-IST. [On-line] Available: http://www.portugal.gov.pt/media/599104/2012_avaliacao_rvcc.pdf
- MacKenzie, S. B., Podsakoff, P. M., & Jarvis, C. B. (2005). The Problem of Measurement Model Misspecification in Behavioral and Organizational Research and Some Recommended Solutions. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 710-730. doi: 10.1037/0021-9010.90.4.710
- Maton, K. I. (2008). Empowering community settings: Agents of individual development, community betterment, and positive social change. *American Journal of Community Psychology*, 41, 4-21. doi: 10.1007/s10464-007-9148-6
- Maton, K. I., & Salem, D. A. (1995). Organizational characteristics of empowering community settings: A multiple case study approach. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 631-656. doi: 10.1007/BF02506985
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54-72. doi: 10.1080/026013700293458
- Minich, L., Howe, S., Langmeyer, D., & Corcoran, K. (2006). Can community change be measured for an outcomes-based initiative? A comparative case study of the success by 6[®] initiative. *American Journal of Community Psychology*, 38(3-4), 183-190. doi: 10.1007/s10464-006-9078-8
- Moore, A., & Van Rooyen, L. (2002). Recognition of prior learning as an integral component of competence-based assessment in South Africa. *South Africa Journal of Education*, 22(4), 293-296. doi: 10.4314/saje.v22i4.24856

- Moreland, R., & Lovett, T. (1997). Lifelong Learning and Community Development. *International Journal of Lifelong Education*, 16(3), 201-216. doi: 10.1080/0260137970160304
- Neal, J. W. (2014). Exploring empowerment in settings: Mapping distributions of network power. *American Journal of Community Psychology*, 53(3/4), 394-406. doi: 10.1007/s10464-013-9609-z
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de Século.
- Perkins, D. D. (1995). Speaking truth to power: Empowerment ideology as social intervention and policy. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 765-794. doi: 10.1007/BF02506991
- Perkins, D. D., Hughey, J., Speer, P. W. (2002). Community psychology perspectives on social capital theory and community development practice. *Community Development Society Journal*, 33(1), 33-52. doi: 10.1080/15575330209490141
- Peruniak, G. S., & Welch, D. (2000). The twinning of potential: Toward an integration of prior learning assessment with career development. *Canadian Journal of Counseling*, 34(3), 232-245.
- Peruniak, G., & Powell, R. (2007). Back eddies of learning in the recognition of prior learning: A case study. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 33(1), 83-106. [On-line] Available: <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/cjuce-rcepu/article/view/19946/15463>
- Peterson, N. A. (2014). Empowerment theory: Clarifying the nature of higher-order multidimensional constructs. *American Journal of Community Psychology*, 53, 96-108. doi: 10.1007/s10464-013-9624-0
- Peterson, N. A., & Hughey, J. (2004). Social cohesion and intrapersonal empowerment: gender as moderator. *Health Education Research*, 19(5), 533-542. doi: 10.1093/her/cyg057
- Peterson, N. A., & Reid, R. J. (2003). Paths to psychological empowerment in an urban community: Sense of community and citizen participation in substance abuse prevention activities. *Journal of Community Psychology*, 31(1), 25-38. doi: 10.1002/jcop.10034

- Peterson, N. A., Hamme, C. L., & Speer, P. W. (2002). Cognitive empowerment of african americans and Caucasians: Differences in understanding of power, political functioning, and shaping ideology. *Journal of Black Studies*, 32(3), 336-351. doi: 10.1177/002193470203200304
- Peterson, N. A., Lowe, J. B., Hughey, J., Reid, R. J., Zimmerman, M. A., & Speer, P. W. (2006). Measuring the intrapersonal component of psychological empowerment: Confirmatory factor analysis of the sociopolitical control scale. *American Journal of Community Psychology*, 38(3-4), 287-297. doi: 10.1007/s10464-006-9070-3
- Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro [On-Line] Available: <http://cdp.portodigital.pt/repositorio-de-legislacao/2/>
- Pouget, M., & Osborne, M. (2004). Accreditation or validation of prior experiential learning: Knowledge and savors in France – a different perspective? *Studies in Continuing Education*, XXVI(1), 45-65. doi: 10.1080/158037042000199452
- Price, R. H. (2000). Unemployment. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of Community Psychology* (pp. 961-964). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Prilleltensky, I. (2008). The role of power in wellness, oppression and liberation: The promise of psychopolitical validity. *Journal of Community Psychology*, 36(2), 116-136. doi: 10.1002/jcop.20225
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), 1-25. doi: 10.1007/BF00896357
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148. doi: 10.1007/BF00919275
- Rappaport, J. (1990). Research methods and the empowerment social agenda. In P. Tolan, C. Keys, F. Chertok, and L. Jason (Eds.), *Researching community psychology: Issues of theory and methods* (pp. 51-63).
- Rappaport, J. (1994). Empowerment as a guide to doing research: Diversity as a positive value. In E. J. Trickett, R. J. Watts, and D. Birman (Eds.), *Human diversity: Perspectives on people in context* (pp. 359-382). San Francisco: Jossey-Bass.
- Roy, S., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, T. S., & Marsillac, E. (2012). The effect of misspecification of reflective and formative constructs in operations and

- manufacturing management research. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 10(1), 34-35. [On-Line] Available: <http://www.ejbrm.com/volume10/issue1>
- Saltmarsh, J. (1996). Education for critical citizenship: John Dewey's contribution to the pedagogy of community service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3(1), 13-21.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Anchor Books.
- Shinn, M. (2009, June). *Capability theory and community psychology*. Paper presented at the Conference of Society for Community Research and Action, Montclair State University, Montclair, NJ.
- Smith, L., & B. Clayton (2009). Recognising non-formal and informal learning: Participant insights and perspectives. Adelaide, Australia: NCVER. [On-line] Available: http://vuir.vu.edu.au/1968/1/Recognising_non-formal_and_informal_learning.pdf
- Speer, P. W. (2000). Intrapersonal and interactional empowerment: Implications for theory. *Journal of Community Psychology*, 28(1), 51-61. doi: 10.1002/(SICI)1520-6629(200001)
- Speer, P. W. (2008). Social power and forms of change: Implications for psychopolitical validity. *Journal of Community Psychology*, 36 (2), 199-213. doi: 10.1002/jcop.20231
- Speer, P. W., & Peterson, N. A. (2000). Psychometric properties of an empowerment scale: Testing cognitive, emotional, and behavioral domains. *Social Work Research*, 24 (2), 109-118. doi: 10.1093/swr/24.2.109
- Speer, P. W., Jackson, C. B., & Peterson, N. A. (2001). The relationship between social cohesion and empowerment: Support and new implications for theory. *Health Education & Behavior*, 28(6), 716-732. doi: 10.1177/109019810102800605
- Speer, P. W., Peterson, N. A., Armstead, T. L., & Allen, C. T. (2013). The influence of participation, gender and organizational sense of community on psychological empowerment: The moderating effects of income. *American Journal of Community Psychology*, 51(1-2), 103-113. doi: 10.1007/s10464-012-9547-1
- Stevens, K., Gerber, D., & Hendra, R. (2010). Transformational learning through prior learning assessment. *Adult Education Quarterly*, 60(4), 377-404. doi:10.1177/0741713609358451

- Trickett, E. J. (1994). Human diversity and community psychology: Ehere ecology and empowerment meet. *American Journal of Community Psychology*, 22(4), 583-592. doi: 10.1007/BF02506894
- Valente, A. C., Carvalho, L. X., & Carvalho, A. X. (2011). Bringing lifelong learning to low-skilled adults: The New Opportunities Initiative. In Roberto Carneiro (Ed.). *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning: Lessons learnt from the New Opportunities Initiative, Portugal* (pp. 145-182). UNESCO, MENON Network, CEPCEP-Universidade Católica Portuguesa.
- Wallerstein, N. (1992). Powerless, empowerment and health: Implications for health promotion programs. *American Journal of Health Promotion*, 6(3), 197-201. doi: [10.4278/0890-1171-6.3.197](https://doi.org/10.4278/0890-1171-6.3.197)
- Wilke, L. A., & Speer, P. W. (2011). The mediating influence of organizational characteristics in the relationship between organizational type and relational power: An extension of psychological empowerment research. *Journal of Community Psychology*, 39 (8), 972-986. doi: 10.1002/jcop.20484
- Zhao, K. & Biesta, G. (2012). The moral dimension of lifelong learning: Giddens, Taylor, and the “reflexive project of the self”. *Adult Education Quarterly*, 62(4), 332-350. doi:10.1177/0741713611411176
- Zimmerman, M. A. & Zahniser, J. H. (1991). Refinements of sphere-specific measures of perceived control: Development of a sociopolitical control scale. *Journal of Community Psychology*, 19, 189-204. doi: 10.1002/1520-6629(199104)
- Zimmerman, M. A. (1990). Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological conceptions. *American Journal of Community Psychology*, 18(1), 169-177. doi: 10.1007/BF00922695
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-598. doi: 10.1007/BF02506983
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In Julian Rappaport & Edward Seidman (Eds.), *Handbook of Community Psychology* (pp.43-63). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Zimmerman, M. A., Israel, B. A., Schulz, A., & Checkoway, B. (1992). Further explorations in empowerment theory: An empirical analysis of psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 20(6), 707-727. doi: 10.1007/BF00942234

Capítulo II

Recognition of prior learning: The participants' perspectives

Abstract

The current narrative on lifelong learning goes beyond formal education and training, including learning at work, in the family and community. Recognition of prior learning is a process of evaluation of those skills and knowledge acquired through life experience, allowing them to be formally recognized by the qualification systems. It is a central aspect of lifelong learning.

This multi-method study aimed to understand what individual changes were perceived by participants due to their participation in a program of recognition of prior learning in Portugal. Content analysis of focus groups and interviews identified changes at personal, educational/training and professional levels, but with gains primarily at personal level. From these results, a Scale of Changes in Participants was created to measure the impact of recognition of prior learning at individual level of analysis. Descriptive statistics revealed mainly impacts in terms of learning, increasing in confidence, realization of the real knowledge and skills, valorization of the life experience and motivation to further learning.

Introduction

Throughout the last century, education was seen as a “way to achieve the betterment of society and to form desirable individuals” (Fejes, 2006, p. 697). The concept of lifelong education was developed after the World War II with the consolidation of Welfare States, which allowed the creation of education programs aimed at social inclusion and were instructed to prepare workers for economic growth and democratic citizenship (Fragoso & Guimarães, 2010). In the 1970s, intergovernmental organizations reported (Council of Europe, OECD and UNESCO) the acknowledgment that learning is extended across the life span, as an educational strategy to respond to the focus of educational opportunities on formal education in childhood and youth, and the need to provide educational opportunities to those who did not have them during the first stages of life (Kallen, 1996; Field, 2006).

The concept evolved and re-emerged in the 1990s (Hake, 1999; Zhao & Biesta, 2012), being characterized today by recognizing the need for learning opportunities throughout the lifecycle and comprising all forms of learning. The central notion has shifted from education

to learning (Fejes & Fragoso, 2014) and the humanist narrative of personal development and social justice gave rise to an economic development narrative (Andersson, Fejes, & Sandberg, 2013). In order to adapt to rapid changes in societies, individuals have the constant need to acquire new knowledge and skills, leading to a greater emphasis on personal dimension of lifelong learning (Zhao & Biesta, 2012) in terms of “learning to be productive and employable” (Field, 2012a, p. 178).

However, the ambition of inclusion for all through lifelong learning may have exclusion as one of its effects, because not all people participate in learning activities throughout life (Fejes, 2006). There remains a gap between those who have skills that enable lifelong learning and who, by the absence of basic formal qualifications (secondary education) are unable to participate in systematic learning activities (Fryer, 1997; Valente, Carvalho, & Carvalho, 2011).

The recognition of prior learning has been a central aspect of lifelong learning and could be a way to counteract this exclusion. Is a process used to evaluate skills and knowledge acquired throughout life in formal (education), non-formal (structured learning situations) and informal (not intentional resulting from daily life activities) contexts, allowing such learning to obtain an accreditation (Challis, 1996; Colardyn & Bjornavold, 2004). It enables knowledge to be recognized and used in other contexts, avoids spending time and money on formal studies to obtain a certificate from what is already known, and it is a critical strategy for enhancing skill development, encouraging more participation in learning activities (Colardyn & Bjornavold, 2004; Cretchley & Castle, 2001; Gomes, Coimbra, & Menezes, 2008; Moore & Van Rooyen, 2002; Smith & Clayton, 2009).

Introduced in the United States in the late 1960s, early 1970s, as an effort to expand access to higher education, recognition of prior learning is also seen as a mean for promoting equity, social justice, inclusion and diversity, for providing access and opportunities to the disadvantaged, improve their lives and career prospects (Davies, 1999; Harris, 1999; Cretchley & Castle, 2001; Andersson, Fejes, & Ahn, 2004; Peruniak & Powel, 2007; Fejes & Anderson, 2009; Smith & Clayton, 2009). Ever since, procedures have been developed worldwide to evaluate and accredit prior learning experiences, although with different designations to describe the same process, focusing on different types of learning (formal, non-formal and informal) and suited for different aims (Conrad, 2008; Joosten-Tem Brinke, Sluijmans, Brand-Gruwel, & Jochems, 2008), including economic development and social change (Fejes & Andersson, 2009).

The Lisbon Strategy established by the European Union in 2000, included a strategic aim of building competitive and dynamic knowledge-based societies. A key element of the strategy was the adaptation of education and training to offer tailored learning opportunities to individual citizens at all life stages (Andersson & Fejes, 2005). In that context and from the assumption of low education levels of the population, Portugal began in 2001 the implementation of a program of recognition of prior formal, non-formal and informal learning (Administrative Rule no. 1082-A/2001 of 5 September): the National System of Recognition, Validation and Certification of Competencies – RVCC (Leitão, 2002).

The system was implemented gradually but became a community-wide initiative, reaching its peak in 2010 with the operation of 459 New Opportunities Centers in all the country. The method was inspired by experiential learning – learning from experience that is reflected (Miettinen, 2000) – and involved working with an individual portfolio, focusing in making visible the learning through reflection and documentation (Challis, 1996; Fejes & Andersson, 2009).

Despite the program was suspended in 2013, as reported by Lima (2012), the main aim of was attained through an overall improvement of the of the population's educational levels. However, to evaluate the levels of education of the adult population before and after the program intervention is to narrow its outcomes, which range from changes in the lives of participants (i.e., changes in personal attitudes, competence, skills, behaviors or lifestyle) to effects in the wider community (i.e., changes in collective values, social norms and economic conditions) (Minich, Howe, Langmeyer, & Corocran, 2006; Field, 2012b). Nevertheless, most studies on the impact of lifelong learning and recognition of prior learning programs have been focused on the changes in the participants (Field, 2012b). Perhaps due to difficulties in collecting empirical data about community outcomes and the fact that this kind of initiatives tend to not produce rapid results (Minich et al., 2006). Furthermore, critical analyses are still rare and the literature is often descriptive and not empirical (Anderson & Fejes, 2005).

Building a portfolio of learning evidences is recognized to be difficult (Challis, 1996) and previous experiences of formal learning may influence achievement, because the school context provides prior meaningful experiences related to traditional teaching practices that adults re-live when reintegrated in formal learning situations (Belzer, 2004). Nevertheless, this process facilitates the recognition of the career achievements, values experiential learning (Amorim, 2006; Brown, 2002), and acknowledge the learning outputs through the assessment. (Ávila, 2008; Costa, 2005; Fejes & Andersson, 2009). If learning could be result of reflected

experiences and the recognition of prior learning is based on reflection about the experiences, such a process may in fact have learning as one of its effects (Fejes & Andersson, 2009).

Research has also suggested the impact of recognition of prior learning in terms of the subjective well-being, namely in terms of self-confidence (Cleary, Whittaker, & Gallacher, 2001; Costa, 2005; Stevens, Gerber, & Hendra, 2010), self-esteem (Costa, 2005; Smith & Clayton, 2009) and new sense of personal empowerment to achieve future goals (Brown, 2002; Gomes et al., 2008). It is reported to be a promoter of critical thinking (Fejes & Andersson, 2009), leading to revised frames of reference and ways of acting, stimulating changes, both inside and outside of the individual (Smith & Clayton, 2009; Stevens, Gerber, & Hendra, 2010). The role as vehicle for personal and social change has been highlighted, given its potential to foster ability to question tacit assumptions and to have multiple perspectives, enabling more effectively participation in the society (Inglis, 1997; Hinchliffe, 2006; Lamoreaux, 2005), a dimension of psychological empowerment. Empowerment is the process through which people gain control over their lives (Rappaport, 1981, 1987) and is one of the factors underlying the development of communities (Levine, Perkins & Perkins, 2005 cit. by Ornelas, 2008).

Studies on the program of recognition of prior learning in Portugal suggested positive effects on personal, professional and training areas (Ávila, 2008; Costa, 2005). In the personal domain is reported to have impact in self-knowledge, self-esteem, self-confidence (Costa, 2005), satisfaction, personal and social value (Ávila, 2008) and personal accomplishment (Valente et al., 2011). At the professional field results are contradictory. If, on one hand, impact is described in terms of career progression, salary increases, job change and integration in the labor market (Costa, 2005), on the other hand, there are also records of very slight impact with respect to obtaining employment in unemployed (Lima, 2012) and only when the process is associated with formal training. There are also records that these impacts are realized only in the future (Amorim, 2006; Ávila, 2008). Either positive results or expected results in the future (Amorim, 2006; Gomes et al, 2008) are described in the training field, namely further study or training, greater interest in information and communication technologies and development of new habits of reading and writing (Ávila, 2008; Costa, 2005). The motivations for attending the program were the school accreditation, further education, improvement of career prospects, and inclusion in the modern world (Valente et al., 2011)

Recognition of prior learning is a research field that has been developing in different disciplines and with different theoretical starting points (Andersson, Fejes, & Sandberg, 2013). Our goal was to study recognition of prior learning under a perspective of individual well-being in the community context. The aim of our study was to analyze what individual changes were perceived by participants due to their participation in a program of recognition of prior learning in Portugal.

Method

This multimethod study aimed to make complementary use of qualitative and quantitative methods. The methods of qualitative research are characterized by their subjectivity, flexibility and openness to attracting new attributes, allowing a thorough approach to the subject. However, it requires particular attention to avoid extrapolation and generalization of data. Quantitative methods allow objective analysis of numerical results contributing to more consistent and measurable findings, thus considerable gains may be attained from the methodological pluralism (Stewart, 2000).

Sample Context

The process of Recognition, Validation and Certification of Competences (RVCC) was a process of recognition of prior learning that aimed to assess the knowledge and skills resulting from experience gained in different contexts across the life span, providing a formal school-based certificate. This process was anchored on a referential of key competences for adult education and training. For basic education levels (4th, 6th and 9th grades) the referential covered 4 areas: Citizenship and Employability; Language and Communication; Mathematics for Life; Information Technology and Communication. To the secondary level of education (12th grade) the referential encompassed three major areas: Society, Technology and Science; Culture, Language and Communication; Citizenship and Professionalism. The process consisted in developing a portfolio, in which the autobiography of the candidate should reflect the skills from the referential. If training needs were diagnosed, the candidate could use a maximum of 50 hours of additional training.

Qualitative Study

Participants.

Voluntary adults who attended ($n=14$) and who were attending ($n=7$) a recognition of prior learning program in Portugal participated in this study. From the total 21 participants, 66.7% were women and 33.3% men. The modal age was 38yr. (14.3%) and the average was 43yr. All participants had Portugal as country of origin. Most held the professional situation of employee, i.e. working for others (71.4%), and had as starting educational qualifications the “3rd cycle of basic education” (9 years schooling) (28.6%). Participants were enrolled in focus groups ($n=13$), one-on-one’s ($n=6$) and dyad ($n=2$) interviews.

Measures.

A specially developed questionnaire of socio-demographic characteristics and an interview guide were used. The interview guide was organized in four topics: opening – short presentation of the group's purpose; introduction – needs and expectations toward the program of recognition of prior learning; key – the impact of participation in the program; and finalization – suggestions of issues to be included in a questionnaire assessing the impact of the program.

Procedures.

The data collection took place in two different phases. The first between January and April 2009, with a first focus group interview to 7 adults attending the program of recognition of prior learning as class of Basic Level of education (less than 9 years schooling), and six individual interviews to adults that completed the program of recognition of prior learning for Secondary Level (12 years schooling). The second occurred between September and November 2011, with a second focus group and a dyad (two participants) interview. In this phase the participants were randomly selected from the computer system of the program, were contacted by phone and were asked to participate through attendance in a meeting at the center.

Each phase occurred in a different New Opportunities Center of a secondary school. Every interview began with participants filling out the questionnaire of socio-demographic characteristics, followed the interview guide and lasted for 1 hour. The methods of data collection used were transcripts of the main ideas and relevant comments of the participants (Krueger, 2006).

Analysis.

For data analysis, an analysis by constant comparison was used. The analysis was initiated by reading line by line of notes and transcripts, in order to find incidents. Since similar incidents were identified they were being compared and identical incidents were generalized into category, i.e., they were assigned a representative description of the phenomenon. The categories were systematically compared with each other so as to appear increasingly complex and in broad categories (Pires, 2001). For statistical analysis we used the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) (v.20.0, IBM SPSS Statistics, Armonk, NY). A database was created with the categories arising from the data analysis. The responses were coded as *Reported* or *Not stated*.

Quantitative Study

Participants.

Adults who attended ($n=227$) a program of recognition of prior learning in Portugal participated voluntarily in this study. From the total participants, 50.2% were women and 49.8% men. The modal age was 41-50yr (37.9%). Most participants had Portugal as a country of origin (94.7%) and held the professional situation of employee, i.e., working for others (50.7%). Households of 3 people were the more frequent (33%) as well as having monthly income between 500 and 1000 Euros (41.0%). The “3rd cycle of basic education” (9 years schooling) was the most frequent starting educational qualifications (23.9%).

Measures.

The instrument consisted of a specially developed questionnaire of socio-demographic characteristics, and a Scale of Changes in Participants constructed from the results previously obtained in the qualitative study. The Scale of Changes in Participants allowed to evaluate the changes caused by the recognition of prior learning process and comprised 24 items divided into three groups of issues: changes at personal level (11 items - e.g., *I learned things I did not know*), changes at education/training level (4 items - e.g., *After completion of RVCC, I enrolled in vocational training*), and changes at professional level (9 items - e.g., *I found myself unemployed when I started RVCC and the certificate I got allowed me to get a job*). A fourth group of 6 items allowed assessment to the perceptions of participants about attitudes of others toward recognition of prior learning (e.g., *My family and friends encouraged me and supported me during the process, and were glad I was able to complete it and get the certificate*). The items were of multiple closed responses. In each group, the participants must

tick the one or more questions that best fitted their situation. All the groups of questions included an optional open question.

Procedures.

The survey took place between March 2012 and January 2013, and was conducted in person (41.4%), by telephone (5.7%) and by e-mail (52.9%), in order to reach the largest possible number of participants. A total of 1161 contact attempts were made with a response rate of 19.6%. For convenience, the assessment was conducted in person to participants who have moved to the center to discuss matters related to their processes, and to participants asked for by SMS. The telephone surveys lasted about 15 minutes and took place during week days between 18 and 21 hours and on weekends between 15 and 21 hours, to landlines and the two major national mobile networks (TMN and Vodafone). The e-mail surveys were made via Word format and via Google Docs, in this case with non-responses not allowed.

Analysis.

Reliability of the scale, frequencies and descriptive statistical analysis were made with Statistical Package for Social Sciences (SPSS) (v.20.0, IBM SPSS Statistics, Armonk, NY).

Results

Qualitative Study

The analysis of the focus groups and interviews identified 26 categories. Categories with less than three valid active cases were excluded (*expectations of challenge, expectation of time occupation, expectation to be an example, time occupation, example and age limitation*) or integrated in other categories (*career development, social appreciation, expectation of further study/training, expectation of professional promotion/advancement*). A total of 16 final categories were achieved and distributed by three main issues: the initial *expectations* of the participants; their perception of the *changes* from recognition of prior learning; and *other insights* regarding the program (see Table 1).

In terms of initial expectations, we found three categories: *professionally* (“I may become unemployed and it is easier to find something if you have the 9th year”; “To have more job opportunities”; “The job I have now is already mandatory to have the 9th grade (...)

others come with the 9th grade and can send me away”; “It was the unemployment after 40 years of work (...) the need to have more qualifications to get a job compatible to what I had”; “It was the need to obtain certification in order to be promoted”); *learning and further study/training* (“To have more knowledge”; “To have more wisdom”; “To have more ideas (...) to learn other things”; “Want to register for training (...) and I must have the 9th grade”); and *social valorization* (“For a person feel better socially”; “Because I felt retracted with less competent people, but with more qualifications”; “Personally, I felt lower than my colleagues (...) because I went there (at work) with the 4th year”; “I decided to come to the secondary for recognition”).

The changes occurred at three levels: *personal, educational and training and professional*. At personal level we found: *learning* (“I learned when doing research (...) acquire more skills”; “Had a computer 2 years ago, but knew nothing (...) now I go to the Internet (...) sometimes go looking for some songs, certain things to read”; “We are already into the program (...) talk about politicians, the graphics, the percentage of vote (...) and I saw on television and did not care, did not even realize”; “Learned new things (...) for example, environment”; “I managed to write a formal letter to a judge and before I had to pay someone to write it for me”); *personal development* (“We have developed, we are more capable”; “Touch in the bag of memories made me wake up for life”; “Personal growth, see things differently”; “We're more aware (...) we give more value to what surrounds us (...) for example, now I am more aware, and understand better what I read in the news...magazines...I read the same things before, and I did not care”; “There was a greater personal development”; “I feel more awake to certain matters”; “We started to see certain things differently (...) the enrichment of the person's culture”; “Now I have other interests (...) reading, I am able to search things on the computer”; “Knowledge gives us another way to be... and this is important”; “Open your mind”); *personal and social valorization* (“There was no impact in practical terms, but in terms of personal fulfillment”; “I was very pleased with me (...) learned that what we know is important”; “Even on a personal level is good to have qualification, it is rewarding”; “I feel more powerful, richer”; “It was a personal accomplishment (...) a very personal pleasure (...) a personal victory (...) I felt happy because I felt victorious”; “When people ask me what studies I have, and I say the 9th grade is a satisfaction”; “In the eyes of the world we are seen with new eyes, and I notice that even at family level”; *satisfaction* (“I'm liking”; “It was great (...) did not know how it would be, but I liked to come”; “It was spectacular and I loved it”); *awareness of competencies* (“This helped

me get a sense of my abilities”; “There are things that we know and we have no idea what we know, and we realize that only when we begin the process”; “I had difficulty in the areas of general culture”; *valorization of experience* (“The skills that I acquired with practice, lifelong, are not equal to those of a newly formed”; “Learning is for who's on the field (...) is more important than the books”; “Is the value of life experience”); *new friendships* (“The social level was also enriching (...) met other people, made friends”; “For the friendship”).

At educational and training level emerged the category *further study/training* (“The main thing is being able to continue studying and training”; “It makes us have more desire to continue”; “Aroused in me the desire to learn”; “It gave me access to vocational training”).

At professional level the only category was *professional valorization* (“I'm still in the same job (...) but I feel more valued professionally by having the 12th year”; “It's good to professional level (...) for the person to compete and climb the career ladder (...) is a security”; “The main feeling when I concluded the 12th year was the satisfaction to be able to have more professional opportunities”; “Having got conditions to move up in career (...) more than anything to have satisfaction in being able to compete or not (...) I am the master of my fate (...) have decision-making power”).

The categories for other insights were *social devaluation* (“But society, especially the most qualified do not value”; “My kids think this is worth nothing (...) It is a process that only those who pass by it is that can understand and value”; “People do not know to whom it is addressed: adults with life experience who have had fewer opportunities”; “There is discrimination on the certificate obtained in this way”), *schooling* (“We should have more classes”; “Lost a lot of time to do the story of life and could be starting training more early”; “There should be more education”; “I think we walked a bit in private life to demonstrate expertise in certain subjects”; “Thought it would be like when I was in 4th grade”), *social justice* (“Are not giving me anything, are paying what were denied me!”; “Is a new opportunity to study because it could not be”) and *social support* (“My family reacted very well”; “The family gave me all the support (...) I had the help, their collaboration”; “The colleagues (working) responded well, always supported me (...) and also the boss encouraged me”).

The main expectation was of impact in professional life (*professionally*, 57.1%), although it was also observed in terms of learning and further study/training (19.0%) and social valorization (19.0%). The greatest impacts were identified in personal terms, namely in

learning (81.0%) and personal development (52.4%). Other personal gains were personal and social valorization (38.1%), satisfaction (38.1%), awareness of competencies (28.6%), valorization of experience (19.0%) and new friendships (14.3%). Further study/training (28.6%) and professional valorization (28.6%) were the impacts checked at other levels. As other perceptions emerged social devaluation (23.8%), schooling (23.8%), social justice (19.0%) and social support (14.3%) (see Table 1).

Table 1

Perspectives of participants in recognition of prior learning (N=21).

Issues		Categories	F% Reported
Expectations		Professionally	57.1
		Learning and further study/training	19.0
		Social valorization	19.0
Changes	Personal Level	Learning	81.0
		Personal development	52.4
		Personal and social valorization	38.1
		Satisfaction	38.1
		Awareness of competencies	28.6
		Valorization of experience	19.0
		New friendships	14.3
	Educational and training Level	Further study/training	28.6
	Professional Level	Professional valorization	28.6
Other insights		Social devaluation	23.8
		Schooling	23.8
		Social justice	19.0
		Social support	14.3

Quatitative Study

The Scale of Changes in Participants revealed acceptable internal consistency as estimated by Cronbach's α .68. The descriptive analyze for items in showed seven items with values of skewness ($sk > 3$) and kurtosis ($ku > 10$) indicative of severe departure from normality (see Table 2).

Table 2

Descriptive Statistics for the Scale of Changes in Participants Items (N=227).

Scale/Item	F%	M	Md	Mode	SD	Sk	Ku
Changes at personal level							
1. I learned things I did not know.	72.7	.73	1.0	1.0	.45	-1.03	-.96

25. My family and friends encouraged me and supported me during the process, and were glad to have been able to complete it and got the certificate.	84.1	.84	1.0	1.0	.37	-1.88	1.55
26. My family and friends think it's unfair to get a school certificate this way.	3.5	.04	.00	.00	.19	5.05	23.96
27. My employer supported me in accomplishing this process.	19.4	.19	.00	.00	.40	1.56	.44
28. My employer did not support me in accomplishing this process.	6.6	.07	.00	.00	.25	3.52	10.46
29. In general, people value this process and consider it fair to give the opportunity to those who could not pursue studies.	48.0	.48	.00	.00	.50	.08	-2.01
30. In general, people think it's unfair to get a school certificate this way.	29.1	.29	.00	.00	.46	.93	-1.15

All items related to changes at education/training level and professional level had median and mode of zero (value label: 0 = No), indicating that the most frequent in this sample was the lack of impact in these areas. However, we must emphasize that in terms of education and training, 31.3% of participants enrolled in vocational and 14.5% in a level of education higher than the qualification obtained through recognition of prior learning. In professional terms, only 1.8% of the unemployed were able to get jobs because of accreditation; 4% switched to a more skilled job; and 9.3% rose of professional category. Should be noted that 43.2% of participants believed that the lack of impact in terms of employment was due to the economic crisis in the country, i.e., to the macro-structural conditions, and once overcame these difficulties would get a return of accreditation in their professional lives (see Table 2).

Over half of the participants reported having experienced the following personal impact: learning (72.7%); increasing in self-confidence and happiness (71.4%); realize the knowledge and skills (69.2%); realize the value of life experience (68.3%); increasing in motivation for future learning (67.4%), in confidence to make changes in professional and educational life (59.0%), in confidence and motivation for general changes (52.4%), in confidence to give opinion in topical issues (50.7%) (see Table 2).

The consensus among most participants was found in the family and friends attitude toward their process of recognition of prior learning. 84.1% said they felt encouragement and support during the process, and satisfaction for accreditation. As regards the general attitude towards recognition of prior learning, prevailed the perception that people value and find it fair (48.0%) over the perception that it is unfair to get a school certification this way (29.1%) (see Table 2).

With regard to the open questions, they were reported in all groups of items and were coded in categories. Categories with less than three valid active cases were again excluded, what happened to all reported at personal level. In educational/training level, participants mentioned as another impact getting professional license (1.3%) and stressed limitations to frequency (2.2%) of further study/training. The age restriction (1.3%) to professional impact was reported, as well as unemployment (2.2%) and retirement after certification (1.8%). It was stated that some feel unfair the recognition of prior learning (1.3%), but not all (see Table 3).

Table 3

Frequencies of responses to open questions (N=227).

Responses to open questions		F%
Educational and training level	• Limitations to frequency	2.2
	• Professional license	1.3
Professional level	• Age restriction	1.3
	• Unemployment	1.3
	• Retirement	1.8
Attitudes	• Some feel unfair	1.3

Discussion

Given the dominance of the narrative of lifelong learning in our society, and the acknowledgment of recognition of prior learning as a mechanism to promoting it, it is important to understand the impact of such programs in the individuals' wellness and consequently in community development. As Field (2012b) pointed out, knowing that attitudes and behaviors in adult life are entrenched, even small shifts are significant.

The qualitative study showed that expectations of the participants in the recognition of prior learning program were predominantly in terms of professional gains (employability), but the real impact was mainly at personal level. These results were confirmed by results of quantitative study (see Table 2). The impact that happened at professional level was only in terms of feeling of valorization by the participant, rather than changes in employment, but more impact at this level is expected in the future, when structural and contextual conditions changes (see Table 2, Item 20). This weak effect on employability meets the findings of Lima

(2012), which found that such impact only happened in cases where the process of recognition of prior learning was associated with formal learning.

Changes most cited by participants in qualitative and quantitative studies were at personal level, mainly in effective learning and evolution and change in terms of individual potential, interests and attitudes (personal development). We considered learning a personal rather than educational impact because it refers to the feeling of the participant and not to concrete changes at educational level. Considering that the RVCC process method is building a portfolio of experiential learning in personal, social and professional life, the feeling of learning is not surprising, once reflection on experience is a feature of the learning process that produces knowledge (Cleary, Whittaker, & Gallacher, 2001; Fejes & Andersson, 2009).

The participants felt valued personally, socially and professionally. They revealed satisfaction by obtaining a higher educational qualification and greater confidence in social placement in social terms (personal and social valorization). Also expressed greater confidence and security at work and the believing that in the future the certificate obtained will allow the professional progress (professional valorization).

The awareness of own knowledge and skills (awareness of competencies) and of the value of learning from experience (valorization of experience) is an expression of the realization of how much already was achieved (Brown, 2002; Smith & Clayton, 2009), the recognition of the value of experiential learning (Brown, 2002) and the “ability to make new meanings of experience” (Stevens, Gerber & Hendra, 2010).

Making new friendships is evidence that lifelong experiences can help extend some social networks (Field, 2012). Although for many people their social networks (friends, neighbors, associations, church, etc.) provide opportunities for personal development, in the case of the participants in the study, the recognition of prior learning program could be seen as an alternative development context (Rappaport, 1981), while promoting the extension of these networks.

The notion that recognition of prior learning is a way to repair the lack of educational opportunities in the past (social justice) and an individual opportunity to adults who didn't pursued studies in youth to obtain access to higher education (Andersson, Fejes, & Ahn, 2004; Fejes & Andersson, 2009) was reported. It is seen as a way of people, who may otherwise have had no form of certification or recognition of their competencies, gain some value in the public domain (Davies, 1999). This perspective, the satisfaction with the program

and the perception of social support, mainly the incentive and open support of the employer, and the support and encouragement by friends and work colleagues that have made the process successfully (Smith & Clayton, 2009), could important indicators for the design of new programs and to predict their acceptance and adhesion.

The impact of the program in the desire to continue studying and attending training in the future (further education/training) strengthens the role of recognition of prior learning as a “bridge in to other education and training opportunities” (Davies, 1999, p. 12), and therefore as promoter of lifelong learning (Cretchley & Castle, 2001; Moore & Van Rooyen, 2002; Andersson, Fejes, & Ahn, 2004; Smith & Clayton, 2009). On this level changes also were expected in the future under better circumstances (see Table 2, Item 14), pointing to the importance of context and, therefore, to assess the impact of programs from an ecological perspective: thinking about people in their interdependence with their social environments (Kelly, 2010).

Recognition of prior learning as been criticized as a mean for accreditation (Sandberg, 2014) even among institutions and teaching professionals, being the negative attitude towards the recognition by the technicians’ one of the main factors that inhibit people from successfully completing the process (Smith & Clayton, 2009). However, the expectation that recognition of prior learning was equal to the learning process in schools (schooling) reflects the fact that in formal learning situations adults relive their school experience and expect traditional teaching practices (Belzer, 2004), and may be seen as a devaluation of the program by the participants themselves. On the other hand, may also be related to the general lack of awareness about the process found in people who have used the recognition of non-formal and informal learning for access to a formal qualification (Smith & Clayton, 2009).

Because social devaluation could be an indicator of a negative narrative toward the program, it would be relevant to explore this issue in further studies. Narrative approach presupposes that there is mutual influence between communities, organizations and individuals’ stories. Negative community narratives are linked to lack of power and difficult in personal or community change (Rappaport, 1995), and may undermine the potential of the program. If empowerment is described to be the process through which individuals “acquire valued resources and rights, reach important life goals and reduce social marginalization” (Maton, 2008, p. 5), and is pointed as a potentially effect of recognition of prior learning (Brown, 2002; Inglis, 1997; Hinchliffe, 2006; Gomes et al., 2008), also will be important to evaluate such connection.

This research was a contribute to assess the impact of a program of recognition of prior learning in the Portuguese population, by using a method designed to provide the population under study ways to express their own perspective. Its potential is especially in the complementary use of qualitative and quantitative methods (Stewart, 2000), with results of the qualitative study being confirmed by results of the quantitative study.

For further developments, would be important to improve the Scale of Changes in Participants and applying it to a larger sample, in order to validation. The small sample size could be a weakness, despite complying with the parameters of subject-to-item ratio greater than 5:1 (Worthington & Whittaker, 2006, p. 827). Transform the nominal scale in an ordinal scale may be important, because nominal scales only allow describing the subject in qualitative way, while ordinal scales allow us to establish differences. The participants' expectations that the program allows changes in terms of further study/training and employability/professional development, justifies the importance of carrying out prospective longitudinal studies, following participants' behavior over time.

According to the participants' main perspectives, the program of recognition of prior learning resulted in learning, increasing in confidence, realization of the real knowledge and skills, valorization of the life experience and motivation to further learning. Despite the emphasis of the economic development perspective of lifelong learning in the last decades (Andersson, Fejes, & Sandberg, 2013) and the expectations of participants at this level to attend the program, the results confirmed the primacy of the personal development perspective.

References

- Amorim, J. P. (2006). O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania – A metamorfose das borboletas. *Cadernos de Emprego e Relações de Trabalho*, 5. Lisboa: MTSS/DGERT.
- Andersson, P., & Fejes, A. (2005). Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: A genealogical analysis on Swedish adult education policy. *Journal of Education Policy*, 20 (5), 595-613. doi: 10.1080/02680930500222436

- Andersson, P., Fejes, A., & Ahn, S. (2004). Recognition of prior vocational learning in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, 36 (1), 57-71.
- Andersson, P., Fejes, A., & Sandberg, F. (2013) Introducing research on recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 405-411, doi: 10.1080/02601370.2013.778069
- Ávila, P. (2008), Os contextos da literacia: percursos de vida, aprendizagem e competências chave dos adultos pouco escolarizados. *Sociologia*, 17/18, 307-337. [On-line] Available: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5521.pdf>
- Belzer, A. (2004). "It's not like normal school": The role of prior learning contexts in adult learning. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 41-59. doi: 10.1177/0741713604268893
- Brown, J. O. (2002). Know thyself: The impact of portfolio development on adult learning. *Adult Education Quarterly*, 52(3), 228-245. doi: 10.1177/0741713602052003005
- Challis, M. (1996). Andragogy and the accreditation of prior learning: points on a continuum or uneasy bedfellows? *International Journal of Lifelong Education*, 15(1), 32-40. doi: 10.1080/0260137960150104
- Cleary, P., Whittaker, R., & Gallacher, J. (2001). *Social inclusion through APEL: the learners' perspective - national report for Scotland*. Centre for Research in Lifelong Learning, Glasgow Caledonian University.
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states. *European Journal of Education*, 39(1), 69-71. doi: 10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x
- Conrad, D. (2008). Revisiting the recognition of prior learning (RPL): A reflective inquiry into RPL practices in Canada. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 34(2), 89-110.
- Costa, J. A. P. F. (2005). *Competências adquiridas ao longo da vida: Processos, trajetórias e efeitos*. (Unpublished MA thesis). Institute of Education and Psychology, University of Minho, Braga.
- Cretchley, G., & Castle, J. (2001). OBE, RPL and adult education: good bedfellows in higher education in South Africa. *International Journal of Lifelong Education*, 20(6), 487-501. doi: 10.1080/02601370110088463

- Davies, P. (1999). A new learning culture? Possibilities and contradictions in accreditation. *Studies in the Education of Adults*, 31(1), 10-20.
- Feges, A. (2006). The planetspeak discourse of lifelong learning in Sweden: What is a educable adult? *Journal of Education Policy*, 21(6), 697-716. doi: 10.1080/02680930600969266
- Fejes, A., & Andersson, P. (2009). Recognizing prior learning: Understanding the relations among experience, learning and recognition from a constructivist perspective. *Vocations and Learning*, 2(1), 37-55. doi: 10.1007/s12186-008-9017-y
- Fejes, A., & Fragoso, A. (2014). Editorial: Mapping power in adult education and learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 5(1), 7-11. doi: 10.3384/rela.2000-7426.relae8
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. Stokeon Trent: Trentham Books.
- Field, J. (2012a). Learning from our lives. In P. Jarvisl (Ed.), *The Routledge International Handbook of Learning* (pp. 176-183). London: Routledge.
- Field, J. (2012b). Is lifelong learning making a difference? Research based evidence on the impact of adult learning. In D. Aspin, J. Chapman, K. Evans, & R. Bagnall (Eds.), *Second International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 887-897). Dordrecht: Springer.
- Fragoso, A., & Guimarães, P. (2010). Is there still a place for social emancipation in public policies? – Envisioning the future of adult education in Portugal. *European Journal for Research on the Education of Adults*, 1(1-2), 17-31.
- Fryer, R. H. (1997). Learning for the 21st century. (First report of the National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning). London. [On-line] Available: <http://www.lifelonglearning.co.uk/nagcell/>
- Gomes, I. P., Coimbra, J. L., & Menezes, I. (2008). Educação e formação de adultos: A caminho do empowerment comunitário. In J. Ferreira & A. R. Simões (Org.), *Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?: actas do XV colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*. [On-Line] Available: http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.FormView?P_ID=72469

- Hake, B. J. (1999). Lifelong learning in late modernity: The challenges to society, organizations and individuals. *Adult Education Quarterly*, 49(2), 79-90.
- Harris, J. (1999). Ways of seeing the recognition of prior learning (RPL): What contribution can such practices make to social inclusion? *Studies in the Education of Adults*, 31(2), 124-137
- Hinchliffe, G. (2006). Re-thinking lifelong learning. *Studies in Philosophy and Education*, 25, 93-109. doi: 10.1007/s11217-006-0004-1
- Inglis, T. (1997). Empowerment and emancipation. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 3-17. doi: 10.1177/074171369704800102
- Joosten-ten Brinke, D., Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., & Jochems, W. M. G. (2008). The quality of procedures to assess and credit prior learning: Implications for design. *Educational Research Review*, 3, 51-65. doi: 10.1016/j.edurev.2007.08.001.
- Kallen, D. (1996). Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 8/9, 16-22. [On-line] Available: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/130/8-9_pt_kallen.pdf
- Kelly, J. G. (2010). Ecological thinking: Four qualities. *Análise Psicológica*, 28(3), 389-393.
- Krueger, R.A. (2006). Analysing focus groups interviews. *Journal of Wound, Ostomy and Continence Nursing*, 33(5), 478-481.
- Lamoreaux, A. (2005). *Adult learners' experience of change related to prior learning assessment*. (Doctoral dissertation, Walden University).
- Leitão, J. A. (2002). Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências: Roteiro Estruturante. Lisboa: ANEFA.
- Lima, F. (2012). Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e o desempenho no mercado de trabalho. Lisboa: IST-UNT/CEG-IST. [On-line] Available: http://www.portugal.gov.pt/media/599104/2012_avaliacao_rvcc.pdf
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54-72. doi: 10.1080/026013700293458

- Minich, L., Howe, S., Langmeyer, D., & Corcoran, K. (2006). Can community change be measured for an outcomes-based initiative? A comparative case study of the success by 6[®] initiative. *American Journal of Community Psychology*, 38(3-4), 183-190. doi: 10.1007/s10464-006-9078-8
- Moore, A., & Van Rooyen, L. (2002). Recognition of prior learning as an integral component of competence-based assessment in South Africa. *South Africa Journal of Education*, 22(4), 293-296.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de Século.
- Peruniak, G., & Powell, R. (2007). Back eddies of learning in the recognition of prior learning: A case study. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 33(1), 83-106.
- Pires, A. (2001). Introdução à Grounded Theory. In A. Pires (Ed.), *Crianças (e pais) em risco* (pp. 39-63). Lisboa. ISPA.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), 1-25. doi: 10.1007/BF00896357
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148. doi: 10.1007/BF00919275
- Sandberg, F. (2014). Problems and Possibilities in Recognition of Prior Learning: A Critical Social Theory Perspective. In T. Halttunen, M. Koivisto & S. Billett (Eds.). *Promoting, Assessing, Recognizing and Certifying Lifelong Learning* (pp. 235-248). Netherlands: Springer.
- Smith, L., & B. Clayton (2009). Recognising non-formal and informal learning: Participant insights and perspectives. Adelaide, Australia: NCVER. [On-line] Available: http://vuir.vu.edu.au/1968/1/Recognising_non-formal_and_informal_learning.pdf
- Stevens, K., Gerber, D., & Hendra, R. (2010). Transformational learning through prior learning assessment. *Adult Education Quarterly*, 60(4), 377-404. doi:10.1177/0741713609358451
- Stewart, E. (2000). Thinking through others: Qualitative research and community psychology. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.). *Handbook of Community Psychology* (pp. 725-736). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Valente, A. C., Carvalho, L. X., & Carvalho, A. X. (2011). Bringing lifelong learning to low-skilled adults: The New Opportunities Initiative. In Roberto Carneiro (Ed.). *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning: Lessons learnt from the New Opportunities Initiative, Portugal* (pp. 145-182). UNESCO, MENON Network, CEPCEP-Universidade Católica Portuguesa.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. doi: 10.1177/0011000006288127
- Zhao, K. & Biesta, G. (2012). The moral dimension of lifelong learning: Giddens, Taylor, and the “reflexive project of the self”. *Adult Education Quarterly*, 62(4), 332-350. doi:10.1177/0741713611411176

Capítulo III

Defining psychological empowerment construct:

Analysis of three empowerment scales

Abstract

Psychological empowerment has been understood as a combination of sense of control (intrapersonal component), critical awareness of the sociopolitical environment (interactional component) and community involvement (behavioral component). This study aimed to contribute for the validation of this factor structure composed of three components.

Three scales of empowerment to evaluate the three components were translated and adapted to the Portuguese population and applied in person, by phone and by e-mail. Participants were enrolled or had completed a program of recognition of prior learning. Reflective and formative measurement models were tested.

The results suggested that a reflective model fits the data better than a formative one. Confirmatory factor analysis confirmed psychological empowerment as a hierarchical third order factor. Second-order factors correspond to the intrapersonal empowerment, interactional empowerment and behavioral empowerment, reflected in first-order factors: leadership competence, policy control, source of power, nature of power, instruments of power and participation behaviors.

Introduction

The notion of empowerment goes back to the studies in the area of preventive social and community intervention in the late 1970's (Kieffer, 1984) but the construct was introduced in the field of community psychology in the early 1980s by Rappaport (1981), who described it as the process through which people gain control over their lives (Rappaport, 1981, 1987), implying both individual determination over their own lives as democratic participation in community life (Rappaport, 1987).

Although empowerment is a term used in many disciplines such as political science, social welfare, education studies, women's studies, health studies and management, community psychology is a discipline where literature on empowerment had frequently been reported (Hur, 2006). Several authors had contributed to the definition of empowerment (Kieffer, 1984; Wallerstein, 1992) with some consensus about the idea of more individual control and connection with community participation. More recently, Maton defined it as “a

group-based, participatory development process through which marginalized or oppressed individuals or groups gain greater control over their lives and environment, acquire valued resources and rights, reach important life goals and reduce social marginalization” (Maton, 2008, p. 5).

Empowerment is recognized to be a process and an outcome (Prillentrsky, 2008; Speer, 2008; Zimmerman, 1995, 2000) that occurs at individual, organizational and community level (Prillentrsky, 2008; Rappaport, 1994; Zimmerman, 1995), changing across settings and across time (Prillentrsky, 2008). The interdependence between empowerment different levels of analysis is critical in empowerment theory (Zimmerman, 1995). Community and organizational empowerment is influenced by factors associated with the broader environment, the group and the individual, (Perkins, 1995).

An empowered community is one that initiates efforts to improve, that responds to threats to quality of life and that provides opportunities for citizen participation. Is also expected to provide opportunities for citizen participation and to comprise organizations both empowering and empowered that give opportunities for individuals to gain control over the decisions that affect their lives. An empowering community has accessible resources for all residents of the community (Zimmerman, 2000), and it allows adults to overcome their personal difficulties, helping them to change and grow, thus being promoter of individual empowerment (Maton, 2008). Individual empowering processes includes learning new skills, managing resources and working with others, while an empowered individual is expected to have sense of control, critical awareness of the context, and to adopt the necessary behaviors to exert control (Zimmerman, 2000).

Although attention should be paid to different levels of empowerment, looking beyond individualistic conceptions (Perkins, 1995), many studies have been addressing the individual or psychological empowerment (Itzhaky & York, 2000). Psychological empowerment is not an intrapsychic phenomenon or a personality trait, but the empowerment that happens at the individual level taking into account ecological and cultural influences (Zimmerman, 1990, 1995).

One of the most relevant contributions to the empowerment theory was given by Zimmerman (1995, 2000), who identified psychological empowerment as a multidimensional construct with three components: the intrapersonal, interactional and behavioral components. Intrapersonal empowerment refers to how people think about themselves and includes

monitoring and self-perceived effectiveness for controlling motivation, skills and perception domain, or beliefs about their own skills; the interactional component relates to the understanding of the socio-political environment, i.e., the ability to analyze and understand the social and political situation of their community; the behavioral component refers to the actions taken to directly influence the results, that is, efforts to exert control, participating in decision making and problem solving.

This vision of individual empowerment is consistent with Prilleltensky's (2008, p. 116) vision of psychopolitical validity, that is, that "power is never political or psychological, it is always both", in the way that the "intrapersonal component refers to how people think about their capacity to influence social and political systems important to them" (Zimmerman, Israel, Schulz, & Checkoway, 1992, p. 708). However, empowerment is different from power, because power suggests authority, while empowerment could exist without the power to realize the goals (Zimmerman, 1995).

The importance of relationships in the conceptualization of psychological empowerment was emphasized by Christens (2012). Based on the assumption that empowerment is developed and exercised in and through relationships, as well as emotional cognitive and behavioral processes, he suggested the existence of another component of psychological empowerment, which can be relational or interpersonal. Despite being the first study to suggest a relational component of psychological empowerment, the relational dimension of empowerment has always been considered. Sometimes it has been mentioned as a component of the endogenous empowerment process, or as external under the headings of other constructs used in the community research, including the psychological sense of community, but distinguishing itself by its concern with the power of transformation and change (Christens, 2012).

Following Zimmerman's (1995, 2000) conception of psychological empowerment, Speer and Peterson (2000) conducted a study to develop a measurement instrument of empowerment applicable to community organizations. However, they considered that the intrapersonal component corresponds to the emotional empowerment, as it describes how individuals feel about themselves in relation to groups and communities, and that the interactional component corresponds to the cognitive empowerment, because it emphasizes critical thinking that individuals apply to the contexts in which they live.

To assess the intrapersonal/emotional component, Speer and Peterson (2000) used a shortened version of the Sociopolitical Control Scale (Zimmerman & Zahnizer, 1991). For the interactional/cognitive component a scale was constructed based on the literature, and to access the behavioral component of empowerment a scale was conceptualized that reflects activities that have the potential to change community conditions. Seven factors were hypothesized, but only six were extracted from the principal components factor analysis: three subscales for cognitive empowerment - power developed through relationships ($\alpha=.72$), political functioning ($\alpha=.78$) and shaping ideology ($\alpha=.77$); two subscales for emotional empowerment - perceived leadership competence ($\alpha=.56$) and political efficacy ($\alpha=.56$); behavioral empowerment is one scale ($\alpha=.78$) (Speer & Peterson, 2000).

Speer and Peterson (2000) found that cognitive (interactional) domain was not correlated with emotional (intrapersonal) and behavioral domains and that the emotional and the behavioral domains were only moderately correlated, indicating that participants' cognitive understanding of the methods of empowerment not completely corresponds with literature understandings.

Despite the attempt of Speer and Peterson (2000), studies on the psychological empowerment have been addressing mainly one or two of its components (Christens & Peterson, 2012; Christens, Peterson, & Speer, 2011; Christens, Peterson, Reid, & Garcia-Reid, 2012; Itzhaky & York, 2000, 2003; Peterson & Hughey, 2004; Peterson & Reid, 2003; Peterson, Hamme & Speer, 2002; Speer, 2000; Speer, Peterson, Armstead, & Allen, 2013; Wilke & Speer, 2011;). The most studied component is intrapersonal/emotional and the less interactional/cognitive, yet exists no study that validates the structure of the three components (Christens, 2012).

Other studies that have attempted to understand the correlation between the different components of psychological empowerment have found results similar to Speer and Peterson (2000). In an earlier study of the association between the intrapersonal and behavioral components of psychological empowerment, Zimmerman, Israel, Schulz, and Checkoway (1992) suggested that individuals involved in community activities and organizations reported higher levels of intrapersonal component. Peterson, Hamme, and Speer (2002) explored the relationships between participation and cognitive empowerment and found that they weren't directly related. Christens, Collura, and Tahir (2013) examined the intersection between civic hopefulness and critical consciousness through identifying subgroups according to the emotional and cognitive components of psychological empowerment. They found that

relatively few participants revealed high levels of both components, providing evidence of difficulty in simultaneously achieving critical consciousness of the power dynamics and having hope that one's own actions can produce changes.

The empowerment construct is recognized to be a complex open-ended construct that could take different meanings and forms for different persons, or even for the same person in different contexts, times and life domains (Zimmerman, 1995). None of psychological empowerment components necessarily leads to another, nor are hierarchically ordered, and can be found in varying degrees in the same individual. It is expected all three components in a larger degree in highly empowered persons, but some degree of any would suggest some level of psychological empowerment (Zimmerman, 2000).

Recently Peterson (2014) opened doors to new formulations of psychological empowerment by making aware that Zimmerman's (1995) theoretical model of empowerment could be misspecified. He argued that psychological empowerment is designed as a superordinate construct, which is manifested by its components, and therefore has been empirically evaluated from a reflective measurement perspective: wherein measures are caused by the latent construct. However, the reflective measurement models imply that all the measures represent the underlying construct and are expected to be correlated, that due to the high correlations the indicators are interchangeable, and that dropping an indicator (item) not alter the conceptual meaning of the construct (Peterson, 2014; Freeze & Raschke, 2007; MacKenzie, Podsakoff, & Jarvis, 2005). According to Peterson (2014), these features have not generally been found in empirical studies applying this theoretical model (Christens, Collura, & Tahir, 2013; Christens, Speer, & Peterson, 2011; Speer, 2000; Speer & Peterson, 2000; Speer, Peterson, Armstead, & Allen, 2013), pointing to the misspecification of the construct, which should be aggregate and have formative instead of reflective measures, with misspecification leading to theoretical and domain errors drawn from the model (Freeze & Raschke, 2007; MacKenzie, Podsakoff, & Jarvis, 2005; Roy, Tarafdar, Ragu-Nathan, & Marsillac, 2012).

A reflective measurement model is described to be useful when the unobservable variable (construct) can be considered as raising something observable, as is the case when, for example, the unobservable describes an attitude. Formative measures are appropriate if unobservable variable (construct) are perceived as a combination of indicators, that does not have to happen at the same time and one of the indicators alone may be sufficient to increase the unobservable variable (Haenlein & Kaplan, 2004).

The aim of our research was to study the psychometric properties of the psychological empowerment structure of three components in a sample of Portuguese adults, using the original instruments of Speer and Peterson (2000). Zimmerman's (1995) traditional conceptualization of empowerment as a superordinate construct was followed and a reflective measurement model was tested. An alternative formative model of empowerment was tested in an exploratory approach.

Method

Sample context

Recognition of prior learning is a process of evaluation of skills and knowledge acquired through life experience, at work, in the family and in the community. It enables the formal recognition of informal learning by the qualification systems (Peruniak & Welch, 2000). Empowerment is been suggested to be an outcome of recognition of prior learning programs. Gomes, Coimbra and Menezes (2008) studied the impact of the recognition of prior learning program in Portugal and concluded that it was a process that, at the individual level, was both promoter of empowerment and generator of empowered results.

Participants

Adults who attended (n=227) a program of recognition of prior learning in Portugal and adults enrolled (n=50) participated voluntarily in this study. From the total 277 participants 52.0% were women and 48.0% men. The modal age was 41-50yr. (34.3%), most participants had Portugal as a country of origin (94.9%), professional situation of employee, i.e., working for others (49.1%), belonged to households of 3 people (32.1%) and had a monthly income between 500 and 1000 Euros (41.5%). Most had as starting educational qualifications the "3rd cycle of basic education" (9 years schooling) (25.4%).

Measures

The instrument consists of a custom-built questionnaire of socio-demographic characteristics and three scales to assess psychological empowerment components.

Intrapersonal/emotional empowerment.

The measure of intrapersonal empowerment was the revised version of Sociopolitical Control Scale (SCPS-R; Peterson, Lowe, Hughey, Reid, Zimmerman, & Speer, 2006). The scale consists of 17 ordinal items, scored on a 5-point Likert format (anchors 1: Strongly Disagree and 5: Strongly Agree), which defines two factors, leadership competency with 8 items and policy control with 9 items (Zimmerman & Zahniser, 1991).

Interactional/cognitive empowerment.

To measure the interactional empowerment it was used the Cognitive Understanding of Power Scale (CUPS), a revised version of the Cognitive Empowerment Scale (Speer & Peterson, 2000), that assess individual perceptions about how power functions in community settings. It has 14 ordinal items also scored on a 5-point Likert format (anchors 1: Strongly Disagree and 5: Strongly Agree), and defines three factors: knowledge of the source of social power (4 items), knowledge of the nature of social power (4 items) and knowledge of the instruments of social power (6 items).

Behavioral empowerment.

The measure of behavioral component it was Participatory Behaviors Scale (PBS; Speer, Jackson, & Peterson, 2001), a nine-item scale that describe activities of community participation, scored on a 6-point scale (anchors 1: Not at All and 6: About Weekly).

After gaining authorization by the authors, a cross-cultural adaptation of the scales was performed. The process began with the translation into Portuguese, by three independent bilingual translators, with different profiles and backgrounds. The results of the translations were synthesized and one common translation was produced. Working from the common translation and blinded to the original version, two English native speakers translated the scales into the original language. In order to achieve cross-cultural equivalence, an expert committee developed the pre-final version of the scales for field testing. Late stage of the adaptation process was pre-test, with the scales to be applied to 44 participants in the study population (Beaton, Bombardier, Guillemin & Ferraz, 2000). The three scales showed good internal consistency: SCPS-R $\alpha = 0.84$; CUPS $\alpha = 0.75$; and PBS $\alpha = 0.83$.

Procedure

The sample collection took place between March 2012 and January 2013. The assessment was conducted in person, by phone and by e-mail, in order to reach the largest possible number of participants.

For convenience, we conducted 142 telephone contacts to certified people in RVCC process, some of whom chose to respond via e-mail or in person. The calls were made during week days between 18 and 21 hours and on weekends between 15 and 21 hours, to landlines and the two major national mobile networks (TMN and Vodafone). Once contact with the caller was established, the interviewer identified him/herself and explained the purpose of the call, requesting their participation in an anonymous structured interview lasting about 15 minutes. The response rate for telephone attempts was 9.2% (13).

The instrument was sent by e-mail in Word format to 214 contacts and in Google Docs format, with non-responses not allowed, to 544 e-mail contacts. A total of 758 e-mails were sent, with a response rate of 15.8% (n=120).

The assessment was conducted in person to participants who have moved to the CNO to discuss matters related to their processes, and participants called by SMS (n=261).

In total 1161 contact attempts were made via phone, email and SMS. However, due to the difficulty in differentiating participants via face to face contact, since these were not recorded, we were unable to calculate the overall response rate.

Psychometric Evaluation

Data quality.

Despite the participants to items ratio was greater than 5:1 (7:1) (Worthington & Whittaker, 2006), the factorability of data was verified using the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of adequacy of sampling and the significant Bartlett's test of sphericity. It was considered an acceptable KMO value greater than .50. Positive correlations between variables were considered to *p-value* below .001 in Bartlett's (Maroco, 2003; Worthington & Whittaker, 2006). The measure of sampling adequacy (MSA) was observed for each of the variables under analysis, considering that values less than .05 indicated that this variable did not fit the structure defined by the other variables (Maroco, 2003).

Items' distributions.

The distributional properties of each item were evaluated by the skewness and kurtosis of their frequency distributions. Items with absolute values of skewness lower than 3 and kurtosis lower than 10 did not deviate enough from normal distribution to prevent factorial analysis (Maroco, 2010).

Reflective measurement model through structural equations modeling.

Construct-related validity. The factor structure proposed for each of the three scales was assessed using confirmatory factor analysis (CFA) through structural equations modeling performed with SPSS-AMOS (v.20, SPSS, Inc., Chicago, IL). The goodness of fit of the model was evaluated with χ^2/df , CFI, GFI, TLI and RMSEA confidence interval of 90% for RMSEA. Good fit was considered for values of χ^2/df lower than 2, CFI, GFI and TLI greater than .9, RMSEA equal or less than .05 and the limit of the confidence interval to 90% less than .08 (Maroco, 2010). Items with factor weights below .50 or with modification indices greater than 11 ($p < .001$) were removed to improve the goodness-of-fit of the model.

Convergent validity. The convergent validity of the items was evaluated with the average variance extracted (AVE) and the composite reliability (CR), considering an AVE greater than .50 and CR greater than .70 indicators of convergent validity (Fornell & Larcker, 1981; Maroco, 2010).

Discriminant validity. Discriminant validity was assessed by examining the squared correlation between the factors and their AVE. Evidence of validity was obtained when the AVE for each factor was higher than the squared correlations (Fornell & Larcker, 1981; Maroco, 2010).

Reliability. The individual reliability of items was considered for squared multiple correlations equal or above .25. Reliability was estimated using Cronbach's alpha (α) and composite reliability was estimated as defined by Fornell and Larcker (1981), the latter being considered a particularly suitable measure for the factor analysis, when a value greater than .7 is indicative of an adequate construct reliability (Maroco, 2010).

Psychological Empowerment as a Superordinate Third-order Factor. According to the literature (Speer & Peterson, 2000; Zimmerman, 1995, 2000) the psychological empowerment was hypothesized as superordinate third order factor, while second-order factors correspond to the intrapersonal/emotional empowerment, interactional/cognitive empowerment and behavioral empowerment, that in turn can be reflected in first order factors present in the three scales: leadership competence, policy control, source of power, nature of power, instruments of power and participation behaviors.

Reflective measurement model with partial least squares structural equation modeling.

In order to compare the reflective measurement model with a model of formative measurement, it was necessary to analyze both with the same method. To this end, factor structure of both models was assessed using partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) with software SmartPLS (Ringle, C.M., Wende, S., and Will, A. "SmartPLS 2.0," www.smartpls.de, Hamburg, 2005).

Indicator reliability. The reliability of individual indicators was obtained by squaring the loading and should be higher than .7, but a minimum value of .4 was acceptable for an exploratory research (Hulland, 1999 cit. by Won, 2013).

Internal consistency reliability. For measure internal consistency reliability was used composite reliability. Good reliability was considered for values higher than .7, but a minimum value of .6 was acceptable for an exploratory research (Hair, Ringle, & Sarstedt, 2011; Won, 2013).

Convergent validity. Average variance extracted (AVE) of each latent variables was evaluated to check convergent validity. AVE should be .5 or higher (Hair, Ringle, & Sarstedt, 2011; Won, 2013).

Discriminant validity. Discriminant validity was accessed through the square root of AVE in each latent variable, and should be greater than other correlations values among the latent variables (Fornell & Larcker, 1981).

Structural model significance. To a stable estimation the algorithm should converged before reaching the maximum number of 300 iterations. The variance of the endogenous variables was explained by coefficient of determination (R^2). It was considered an R^2 of .75 substantial, .50 moderate and .25 weak (Hair, Ringle, & Sarstedt, 2011; Won, 2013). A standardized path coefficient greater than .1 was considered significant (Won, 2013). The structural path significance of the inner and outer model was checked using the bootstrapping procedure to generate t -statistics for significance testing. Using a two-tailed t -test, the path coefficient will be significant if the t -statistics is larger than 1.65 with a significant level of 5%, 1.96 with a significant level of 5%, and 2.58 with a significant level of 1%.

Formative measurement model with partial least squares structural equation modeling.

Convergent validity. Convergent validity was examined using redundancy analysis, by correlating each formative construct with a global measure for that construct. A path coefficient above the threshold of 0.80 provided support for convergent validity of the formative construct (Won, 2013).

Collinearity among indicators. The collinearity problems were discarded to indicator's values of variance inflation factor (VIF) less than 5 (Hair, Ringle, & Sarstedt, 2011; Won, 2013).

Structural Path Significanc. The same procedures and assumptions used to analyze the reflective model were applied. To test the significance of formative indicators' outer weight the bootstrapping procedure was used. To indicator's outer weight (relative importance) showed as nonsignificant, the significance of its outer loading (absolute importance) were checked (Hair, Ringle, & Sarstedt, 2011). When weight and loading were both nonsignificants, there was no empirical support for the indicator's relevance in providing content to the formative index (Cenfetelli and Bassellier, 2009).

Psychological Empowerment as an Aggregate Third-order Factor. An alternative conceptualization of psychological empowerment as an aggregate higher-order construct that is formed by its dimensions was suggested by Peterson (2014): intrapersonal/emotional empowerment, interactional/cognitive empowerment and behavioral empowerment.

Results

Psychometric Properties

Data quality.

The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of adequacy of sampling with a value of .79 revealed an average recommendation to factor analysis. Bartlett's test of sphericity, presented a $p < .001$, indicating that the variables are positively correlated. All variables had MSA values greater than .5, revealing fit the structure defined in the factor analysis (Maroco, 2003).

Items' distributions.

The descriptive statistics for items in SPCS-R, CUPS and PBS (see Table 1) reveals that item 35 showed skewness ($sk=3.77$) and kurtosis ($ku=16.09$) indicative of severe departure from normality and the item was excluded.

Table 1

Descriptive Statistics for the Psychological Empowerment Scale's Items (N=277).

Scale/Item	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>Mode</i>	<i>SD</i>	<i>Sk</i>	<i>Ku</i>
SPCS-R						
1. I am often a leader in groups.	2.99	3.00	3.00	1.04	-.05	-.57
2. I would prefer to be a leader rather than a follower.	3.18	3.00	3.00	1.08	-.20	-.59
3. I would rather have a leadership role when I'm involved in a group project.	3.24	3.00	3.00	1.02	-.13	-.60
4. I can usually organize people to get things done.	3.75	4.00	4.00	.81	-.92	1.28
5. Other people usually follow my ideas.	3.52	4.00	4.00	.74	-.35	-.26
6. I find it very easy to talk in front of a group.	3.41	4.00	4.00	1.02	-.38	-.60
7. I like to work on solving a problem myself rather than wait and see if someone else will deal with it.	4.17	4.00	4.00	.86	-1.17	-1.41
8. I like trying new things that are challenging to me.	3.90	4.00	4.00	1.04	-1.21	1.27
9. I enjoy political participation because I want to have as much a say in running the government as possible.	3.58	4.00	3.00	1.05	-.40	-.30
10. A person like me can really understand what's going on with government and politics.	3.42	4.00	4.00	.92	-.46	-.04
11. I feel like I have a pretty good understanding of the important political issues which confront our society.	3.32	3.00	4.00	.96	-.48	-.06
12. People like me are generally well qualified to participate in political activity and decision making in our country.	2.94	3.00	3.00	1.04	-.05	-.53
13. It makes a difference who I vote for because whoever gets elected will represent my interests.	3.65	4.00	4.00	1.22	-.68	-.50
14. There are plenty of ways for people like me to have a say in what our government does.	3.75	4.00	4.00	.93	-.63	.31
15. It is important to me that I actively participate in local issues.	3.54	4.00	4.00	.97	-.51	-.02
16. Most public officials would listen to me.	2.62	3.00	3.00	1.01	.11	-.39
17. A good many local elections are important to vote in.	4.16	4.00	4.00	.91	-1.24	1.78
CUPS						
18. Only by working together can people make changes in a community.	4.42	5.00	5.00	.71	-1.38	2.72
19. I can impact community issues only by working in an organized way with other people.	4.24	4.00	4.00	.83	-1.41	2.71
20. To improve my community, it is more effective to work with a group than as an individual.	4.36	4.00	5.00	.75	-1.34	2.36
21. The only way I can act to improve the community is by connecting to others.	4.26	4.00	4.00	.81	-1.39	2.71
22. Changing a community almost always results in conflict.	3.24	3.00	4.00	1.12	-.23	-.77
23. Because the interests of the powerful are so different from the interests of common people, sooner or later conflict is to be expected.	3.83	4.00	4.00	.97	.67	-.04
24. When community groups work to improve schools, housing, public safety and the like, then they must be ready for conflict with local institutions.	3.75	4.00	4.00	.93	-1.05	1.26

25. When community groups work to improve things like public health or crime, they sooner or later come into conflict with business leaders or public officials.	3.39	4.00	4.00	1.05	-.51	-.25
26. Things happen in my community because those with power reward their friends.	3.39	3.00	4.00	1.15	-.38	-.60
27. The powerful punish their enemies.	3.50	4.00	4.00	1.09	-.48	-.29
28. The powerful control what information gets to the public.	3.88	4.00	4.00	1.00	-.86	.33
29. Those with community influence keep many issues out of the news.	3.85	4.00	4.00	1.01	-.83	.37
30. Those with power shape the way people think about community problems.	3.67	4.00	4.00	1.06	-.69	-.18
31. Influential groups shape the way a community interprets local events.	3.75	4.00	4.00	.97	-.86	.62
PBS						
32. Written a letter or made a telephone call to influence a policy or issue.	1.42	1.00	1.00	.89	2.38	5.82
33. Attended an event that provided information about community services.	1.78	1.00	1.00	1.11	1.23	.64
34. Attended a meeting to pressure for City or County policy change.	1.36	1.00	1.00	.85	2.77	8.00
35. Arranged an agenda for a public meeting.	1.21	1.00	1.00	.68	3.77	16.09
36. Signed a petition.	1.88	2.00	1.00	1.00	.80	-.32
37. Participated in a protest march or rally.	1.69	1.00	1.00	.89	1.24	1.47
38. Attended a public meeting to pressure for a policy change.	1.39	1.00	1.00	.76	2.32	6.50
39. Had an in-depth, face-to-face conversation about an issue affecting your community.	2.51	2.00	1.00	1.50	.74	-.27
40. Attended a meeting to gather information about a neighborhood issue.	1.64	1.00	1.00	1.04	1.60	1.85

Reflective measurement model through structural equations modeling.

Construct-related validity. The original factors structures of the three scales, assessed by confirmatory factor analysis, showed an acceptable fit in this sample. However, despite the improvement of the average variance extracted (AVE) in the three scales with the refinement of the models, we find factors weights less than .50 in Cognitive Understanding of Power Scale (nature of power .37) and in Participatory Behaviors Scale (.44). Composite reliability was greater than .70 for all factors, being larger than .80 for all except nature of power (.79) (see Table 2).

Table 2

Model fit, average variance extracted (AVE), composite reliability (CR) and Cronbach's α for each of the scales, before and after models improvements (N=277).

ORIGINAL SCALES				REFINED SCALES			
Scale	AVE	CR	α	Scale	AVE	CR	α
SPCS-R ($X^2/df=3.606$; $CFI=.759$; $GFI=.839$; $TLI=.723$; $RMSEA=.097$; 90%CI=.087; .107)				SPCS-R ($X^2/df=1.967$; $CFI=.986$; $GFI=.982$; $TLI=.974$; $RMSEA=.059$; 90%CI= .007; .102)			
Leadership Competence	.33	.84	.77	Leadership Competence	.61	.89	.82
Policy Control	.30	.85	.78	Policy Control	.54	.86	.77
CUPS ($X^2/df=2.961$; $CFI=.904$; $GFI=.895$; $TLI=.882$; $RMSEA=.084$; 90%CI=.072, .097)				CUPS ($X^2/df=2.325$; $CFI=.946$; $GFI=.931$; $TLI=.931$; $RMSEA=.069$; 90%CI=.053, .086)			
Source of Power	.59	.91	.85	Source of Power	.59	.91	.85
Nature of Power	.36	.78	.70	Nature of Power	.37	.79	.70
Instruments of Power	.52	.91	.86	Instruments of Power	.62	.92	.86
PBS ($X^2/df=4.871$; $CFI=.820$; $GFI=.800$; $TLI=.760$; $RMSEA=.118$; 90%CI=.099, .139)				PBS ($X^2/df=2.813$; $CFI=.985$; $GFI=.990$; $TLI=.956$; $RMSEA=.081$; 90%CI=.000, .164)			
	.31	.86	.77		.44	.83	.73

Convergent validity. Nature of power (.37) and participation behaviors (.44) had values of average variance extracted (AVE) below what is considered appropriate (.5) for convergent validity (Hair et al., 1998; Maroco, 2010) (see Table 2).

Discriminant validity. All factors revealed discriminant validity, once square of the correlation between these factors was lower than AVE (Maroco, 2010) (see Table 3).

Table 3

Relationship between the factors and the square of the relationship between these factors for each of the two scales with more than a factor (N=277).

Scale	Factors	AVE	r^2					
			LC	PC	SP	NP	IP	PB
SPCS-R	Leadership Competence	.60		.12	.01	.00	.00	.07
	Policy Control	.54	.12		.05	.01	.00	.09
CUPS	Source of Power	.59	.01	.05		.01	.02	.00
	Nature of Power	.37	.00	.01	.01		.26	.00
	Instruments of Power	.62	.00	.00	.02	.26		.00
PBS	Participatory Behaviors	.44	.07	.09	.00	.00	.00	

Reliability. All items in the refined model showed good individual reliability. Psychological empowerment factors also had acceptable reliability, as estimated by Cronbach's α greater than .70. Composite reliability (CR) was greater or equal to .78 for all the factors (see Table 2).

Psychological Empowerment as a Superordinate Third-order Factor. First it was tested a measurement model of 2nd order psychological empowerment that included the six factors of the three scales and two 2nd order psychological empowerment factors –

intrapersonal/emotional empowerment and interactional/cognitive empowerment –, once participatory behaviors factor corresponds to behavioral empowerment. The 2nd order model-fit revealed an overall good fit to the data ($X^2/df=1.466$; $CFI=.955$; $GFI=.910$; $TLI=.949$; $RMSEA=.041$; 90%CI= .031, .051).

The next step was to test a third order model of psychological empowerment, with causal trajectory added from psychological empowerment to intrapersonal/emotional empowerment, interactional/cognitive empowerment and participatory behaviors/behavioral empowerment. The 3rd order model-fit revealed the same good fit ($X^2/df=1.466$; $CFI=.955$; $GFI=.910$; $TLI=.949$; $RMSEA=.041$; 90%CI= .031, .051). Figure 1 shows causal standardized regression (beta) weights between factors. Although all regression weights are statistically significant ($p<.001$), the psychological empowerment is better reflected in the intrapersonal/emotional empowerment ($\beta=.75$; $p<.001$) and in the participatory behaviors ($\beta=.65$; $p<.001$) than in the interactional/cognitive empowerment ($\beta=.11$; $p<.001$).

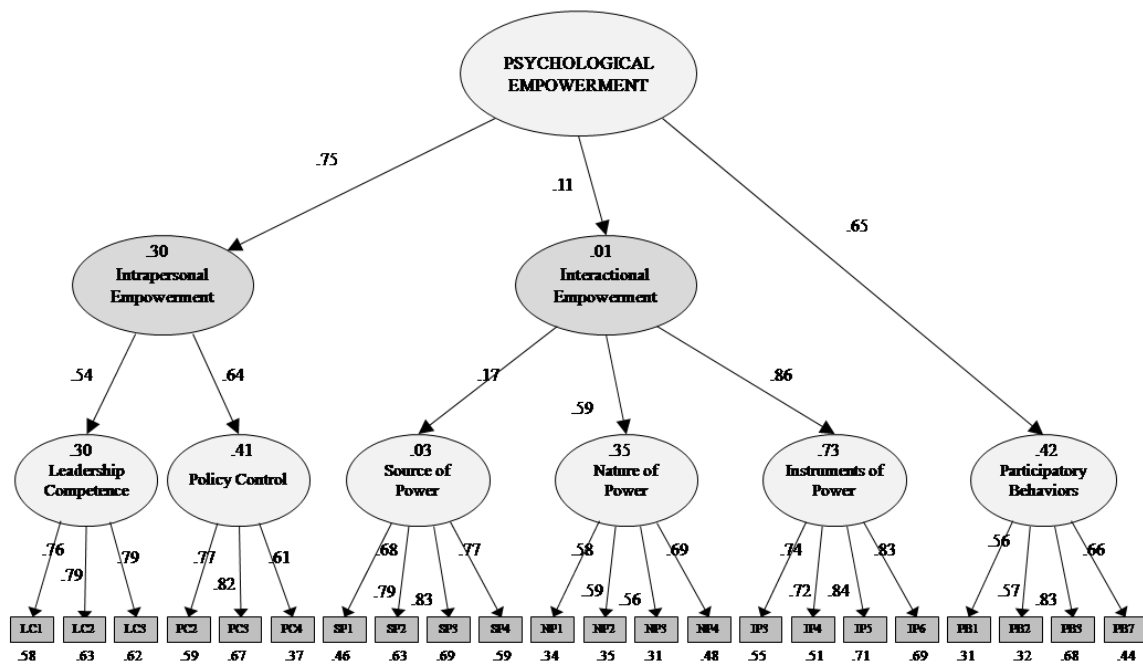


Figure 1. Psychological Empowerment as third-order factor reflected in Intrapersonal/Emotional Empowerment (Leadership Competence and Policy Control from SPCS-R), Interactional/Cognitive Empowerment (Source of Power, Nature of Power and Instruments of Power from CUPS) and Participatory Behaviors (from PBS).

Reflective measurement model with partial least squares structural equation modeling.

Indicator reliability. In general the indicators showed acceptable values of individual reliability. Only 7 items had values below .4 that should be excluded for improvement of the model (LC7 = .268; LC8 = .147; PC1 = .207; PC5 = .220; PC8 = .264; PB5 = .248; PB9 = .303).

Internal consistency reliability. All latent variables showed good reliability (see Table 4).

Convergent validity. Only source of power, nature of power and instruments of power revealed values of average variance extracted (AVE) appropriate for convergent validity (see Table 4).

Discriminant validity. The only latent variables that showed values greater than all the correlations among the latent variables were participatory behaviors and source of power. Nature of power had discriminant validity toward all other variables except interactional empowerment; instruments of power with all except intrapersonal empowerment; and policy control had with all except psychological empowerment. Interactional empowerment didn't had discriminant validity in relation to intrapersonal and nature of power. Intrapersonal didn't had discriminant validity with leadership competence, policy control and psychological empowerment. Psychological empowerment only revealed discriminant validity toward instruments and nature of power (see Table 4).

Table 4

Composite reliability, convergent validity and discriminant validity of the reflective model.

Latent Variables	CR	AVE	Discriminant Validity								
			IP	Inter	Intra	LC	NP	PB	PC	PE	SP
Instruments of Power	.901	.605	.778								
Intrapersonal Empowerment	.865	.279	.908	.564							
Interactional Empowerment	.852	.318	.017	.109	.529						
Leadership Competence	.842	.407	.072	.113	.841	.638					
Nature of Power	.829	.549	.478	.742	.050	.046	.741				
Participatory Behaviors	.841	.403	.057	.063	.309	.259	.016	.635			
Policy Control	.841	.375	-.045	.069	.857	.442	.038	.261	.613		
Psychological Empowerment	.861	.151	.300	.411	.870	.730	.247	.624	.743	.389	
Source of Power	.903	.701	.077	.310	.331	.187	.066	.069	.366	.443	.837

Structural model significance. The algorithm was reached only after 17 iterations, so the estimation was good (Wong, 2013). The coefficient of determination (R^2) for intrapersonal

was substantial (.757), what means that 75.7% of their variance was explained by psychological empowerment. The intrapersonal empowerment explained in 70.7% the variance of leadership competence ($R^2 = .707$, substantial) and in 73.5% the variance of policy control ($R^2 = .735$, substantial). The interactional empowerment ($R^2 = .169$, weak) was only 16.9% explained by psychological empowerment, and explained 9.6% of the variance of source of power ($R^2 = .096$, weak), 55.1% of nature of power ($R^2 = .551$, moderate) and 82.4% of instruments of power ($R^2 = .824$, substantial). Psychological empowerment explained weakly ($R^2 = .390$), only 39%, the variance in participatory behaviors.

The inner model suggested that psychological empowerment had strongest effect on intrapersonal empowerment (.870), followed by participation behaviors (.624) and interactional empowerment (.411). Intrapersonal had similar effect in leadership competence (.841) and policy control (.857). Interactional strongly effected instruments of power (.908) followed by nature (.742) and source of power (.310). All the hypothesized path relationships were statically significant because their standardized coefficients are higher than .1 (see Figure 2).

All the path coefficients for the inner model were significant at 5% (1.96) except the path psychological empowerment → interactional ($t = 1.208$) (see Figure 2). The exploration of the outer model by checking the t -statistics ($t > 1.96$) of the outer loadings, showed 93 significants (of which 19 $> .5$) and 16 nonsignificants outer loadings.

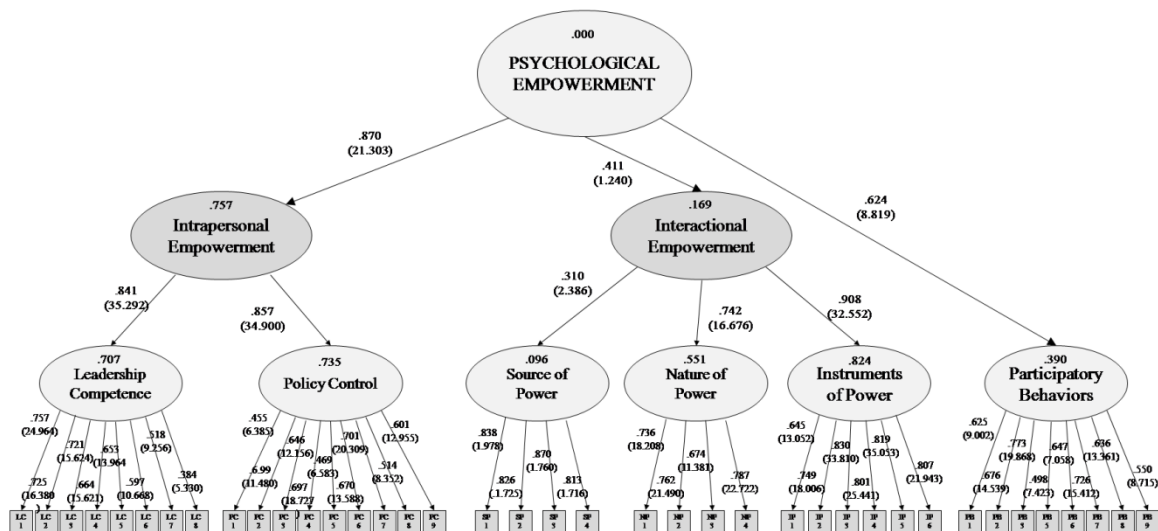


Figure 2. Reflective measurement model with partial least squares structural equation modeling. Path coefficients, outer loadings and t-statistics.

Formative measurement model with partial least squares structural equation modeling.

Convergent validity. All the formative constructs showed convergent validity with path coefficients of 1.

Collinearity among indicators. The collinearity problems were discarded with all indicators' values of variance inflation factor (VIF) less than 5.

Structural model significance. The algorithm was reached after 167 iterations, revealing a good estimation (Wong, 2013). The coefficient of determination (R^2) for psychological empowerment was total (1.000), what means that 100% of their variance was explained by intrapersonal empowerment, interactional empowerment and participatory behaviors. The intrapersonal empowerment coefficient of determination was very substantial ($R^2 = .993$), with the variance being explained in 99.3 % by leadership competence and policy control. The interactional empowerment was also substantially explained ($R^2 = .996$) by source of power, nature of power and instruments of power (see Figure 3).

All the hypothesized path relationships were statically significant ($> .1$). The inner model suggested that intrapersonal empowerment had strongest effect on psychological empowerment (.541), followed by interactional empowerment (.529) and participation behaviors (.289). Intrapersonal was strongly affected by policy control (.936) than by leadership competence (.126). Interactional was strongly affected by source of power (.875), followed by nature (.278) and instruments of power (.109). However, the path coefficients for the inner model weren't significant at 5% (1.96) for leadership \rightarrow intrapersonal ($t = .765$), nature \rightarrow interactional ($t = 1.819$) and instruments \rightarrow interactional ($t = .598$) (see Figure 3).

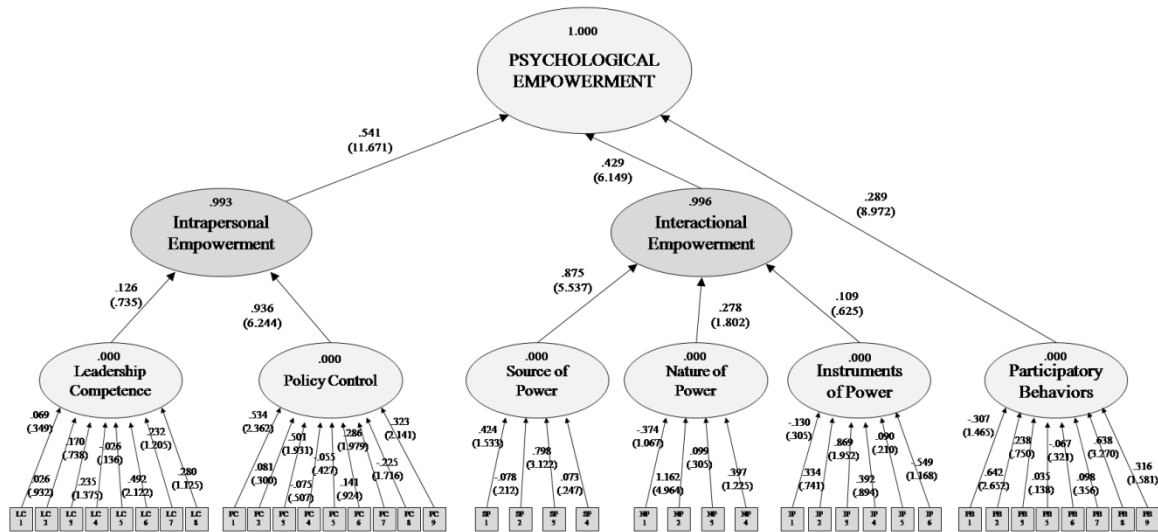


Figure 3. Formative measurement model with partial least squares structural equation modeling. Path coefficients, outer loadings and t-statistics.

The exploration of the outer weights by checking the *t*-statistics showed 22 significant and 87 nonsignificant outer weights at the 5% level ($t > 1.96$). 43 nonsignificant corresponding outer loadings were found, confirming that those items didn't have relative nor absolute importance, and that items should be removed. From the total 68 significant outer loadings, only 47 had values $> .50$.

Psychological Empowerment as an Aggregate Third-order Factor. The model that conceptualizes psychological empowerment as an aggregate higher-order construct formed by its dimensions – intrapersonal/emotional empowerment, interactional/cognitive empowerment and behavioral empowerment – is valid. However, strength and significance of the path from the indicator to the composite construct evaluated through values of weights and loadings (Freeze & Raschke, 2007; MacKenzie & Philip, 2005) proved to be lower than in a reflective model.

Discussion

Since the three decades of its introduction in community psychology, the empowerment theory remains a central issue to the field, being simultaneously considered a

conceptual frame, a value orientation and a goal for working in the community (Zimmerman, 2000; Christens, Peterson, & Speer, 2011; Neal & Neal, 2011), being therefore important to clarify the construct. Our contribution was to make it at the individual level of analysis, testing the construct in order to contribute to the validation of a comprehensive measure of psychological empowerment that access intrapersonal as well as interactional and behavioral components (Zimmerman, 1995).

The Sociopolitical Control Scale (Zimmerman & Zahnizer, 1991) is a scale widely used in studies on the intrapersonal component of psychological empowerment (Speer & Peterson, 2013), both in its original form (Itzhaky & York, 2000), as in its adapted form for youth (Peterson, Peterson, Agre, Christens, & Morton, 2011; Christens, Peterson, Reid, & Garcia-Reid, 2012;) or in its reduced form (Speer, 2000; Itzhaky & York, 2003; Peterson & Reid, 2003; Peterson, Speer, & Hughey, 2006; Christens, Peterson, & Speer, 2011; Christens, Speer, & Peterson, 2011; Speer, Peterson, Armstead, & Allen, 2013). The two other scales used to access other components of psychological empowerment were also used in previous research: Participation Behaviors Scale (Speer & Peterson, 2000), in its reduced form (Christens, Peterson, & Speer, 2011; Christens, Speer, & Peterson, 2011; Christens & Peterson, 2012); and Cognitive Understanding of Power Scale (CUPS), a revised version of the Cognitive Empowerment Scale (Speer & Peterson, 2000), in adapted (Speer, Peterson, Armstead, & Allen, 2013) or reduced form (Peterson, Hamme, & Speer, 2002; Wilke & Speer, 2011).

However, these measures have been previously studied under a conceptual model of empowerment that Peterson (2014) suggested that may be misspecified, by not carefully considering the relationships between indicators, dimensions, and the construct. To avoid this error and contribute to the clarification of the construct, we intended to study the psychological empowerment under the two measurement models. Some major problems were faced: the lack of guidance for the interpretation of formative models results (Cenfetelli & Bassellier, 2009); the limitations of modeling software that allows testing constructs with the two measurement models (Roy, Tarafdar, Ragu-Nathan, & Marsillac, 2012); and the difficulty of comparing the two models due to their different nature. Reflective constructs validation uses the procedures of classical test theory, while procedures for establishing construct validation for formative constructs are not well known yet (Freeze & Raschke, 2007).

Despite these difficulties, and we have just done an initial analysis, when other more advanced diagnostics are available to further assess model results, these initial results indicate

that the models findings are meaningful. We were able to verify that the reflective measurement model analyzed with sample partial least squares standard procedure showed better strength and significance of the indicators than the formative one (Freeze & Raschke, 2007; MacKenzie & Philip, 2005).

Although partial least squares is useful for structural equation modeling when sample size is small (Wong, 2013), we opted for the reflective model calculated and improved with linear structural relationships (software SPSS-AMOS), to have more precise parameters of fit. The results of the confirmatory factor analysis (CFA) of the reflective measurement model showed that the three scales had good reliability, and produced data which was consistent and reproducible. Confirmatory factor analysis provided support for the validity of the three components of psychological empowerment in a Portuguese context and suggested that the three scales can be used to access psychological empowerment in the studied population.

All factors revealed discriminant validity, what means that the items reflecting a factor are not correlated with other factors. The factors defined by each set of items are distinct from each other's. However, nature of power and participation behaviors showed low convergent validity as defined by average variance extracted (AVE), indicating that items behavior is not explained in the most appropriate way by the factor from its reflected (Maroco, 2010). However, the criterion of composite reliability (CR) for convergent validity was exceeded in all factors.

Psychological empowerment was better reflected in intrapersonal/emotional component and participatory behaviors component, which indicates that psychological empowerment will be more influent in beliefs about own skills and efforts to exercise control, participating in decision-making or problem solving, than in understanding of the sociopolitical environment. Interactional/cognitive component better explained nature of power (understanding of the conflictual nature of power) and instruments of power (understanding the mechanisms through which power is expressed) than sources of power (understanding of the sources through which power is accessed). The correlation between components was positive, revealing that they increase or decrease together, but weak between the cognitive empowerment and other components (.08 with emotional empowerment and .07 with participatory behaviors), and moderated among emotional empowerment and participatory behaviors (.49)

Results are compatible with those described in literature, namely by Speer and Peterson (2000), that reported some difficulties with cognitive understanding of the methods of empowerment, and no correlation between interactional/cognitive component and other components. Speer (2000) also found that people can feel empowered without understanding how to act on that feeling to make changes in the conditions of their communities. This conceptualization of interactional/cognitive component is based in the recognition that social power requires the development of a source of power that enables individuals to employ instruments of power and the appreciation that conflict is inevitable in the exercise of social power (Speer, 2008). However, in our sample, source of power proved to be less important than other factors. The factor reflects the understanding that interpersonal relationships are the source of power (Speer & Peterson, 2000).

Although the measure of cognitive empowerment provide construct validity, it's a measure that has been built based on literature and, in the original study, the authors highlighted that participant cognitive understandings of the methods of empowerment do not corresponded completely with literature understandings of the phenomena (Speer & Peterson, 2000). So, in order to clarify empowerment construct, it will be important to develop a measure of cognitive empowerment from an empirical basis.

Beyond the limitations of operationalization of the theoretical hypotheses, this research is limited by the low sample size, despite exceeding the minimum acceptable ratio of participants-to-parameters of 5:1 (Worthington & Whittaker, 2006, p. 827). The particular sample – participants of and candidates to a recognition of prior learning program – can be seen as a limitation and a strength, because the administration of the measure in samples suspected of having lower or higher empowerment scores – such as is the case of participants and candidates of a program thought to promote empowerment – may yield evidence of its sensitivity (Rogers, Chamberlin, Ellison, & Crean, 1997). However, further testing of the measure in the general population and in a larger sample can provide additional information on the psychometric properties of the scales. To test the psychological empowerment fourth component, relational empowerment (Christens, 2012) will also be relevant.

This study is a contribution for the development of a measure of psychological empowerment in the Portuguese population context, and extends the empowerment theory (Zimmerman, 1995, 2000) by confirming the three dimensions of psychological empowerment and six factors as hypothesized by Speer and Peterson (2000). Is also a

contribution for new theoretical formulations of empowerment by testing alternative measurement models, as suggested by Peterson (2014).

The use of formative constructs in social sciences has been rarely. Constructs with two reflective orders have been the most widely studied. Higher-order constructs with mixed measurement models have been rarely researched (Roy, Tarafdar, Ragu-Nathan, & Marsillac, 2012). For further developments of empowerment theory research, it seems important to test mixed models, both reflective and formative, namely whether the lower orders of the construct may include both models (Roy, Tarafdar, Ragu-Nathan, & Marsillac, 2012). It seems also important to explore in more detail the interactional component, and especially the first order construct source of power that in reflective models tends to emerge as the path with lower strength.

Empowerment processes are dynamic, complex and likely context specific (Zimmerman, 1995). Therefore, it is important the development of psychological empowerment measures in different contexts, including the Portuguese context, in order to understand how people gain control over their lives and expand empowerment theory.

References

- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *Spine*, 25(24), 3186–3191.
- Cenfetelli, R. T. & Bassellier, G. (2009). Interpretation of Formative Measurement in Informations Systems Research. *MIS Quarterly*, 33(4), 689-707.
- Christens, B. D. (2012). Toward psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 50(1-2), 114-128. doi: 10.1007/s10464-011-94835
- Christens, B. D., & Peterson, N. A. (2012). The role of empowerment in youth development: A study of sociopolitical control as mediator of ecological systems' influence on development outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(5), 623-635. doi: 10.1007/S10964-011-9724-9.
- Christens, B. D., Collura, J. J., & Tahir, F. (2013). Critical hopefulness: A person-centered analysis of the intersection of cognitive and emotional empowerment. *American*

- Journal of Community Psychology*, 52(1-2), 170-184. doi: 10.1007/s10464-013-9586-2
- Christens, B. D., Peterson, N. A., Reid, R. J., & Garcia-Reid, P. (2012). Adolescents' perceived control in the sociopolitical domain: A latent class analysis. *Youth & Society*, 20(10), 1-19. doi: 10.1177/0044118X12467656
- Christens, B. D., Peterson, N. A., Speer, P. W. (2011). Community participation and psychological empowerment: Testing reciprocal causality using a cross-lagged panel design and latent constructs. *Health, Education & Behavior*, 38(4), 339-347. doi: 10.1177/1090198110372880
- Christens, B. D., Speer, P. W., & Peterson, N. W. (2011). Social class as moderator of the relationship between (dis)empowering processes and psychological empowerment. *Journal of Community Psychology*, 39(2), 170-182. doi: 10.1002/jcop.20425
- Cretchley, G., & Castle, J. (2001). OBE, RPL and adult education: Good bedfellows in higher education in South Africa. *International Journal of Lifelong Education*, 20(6), 487-501. doi: 10.1080/02601370110088463
- Dewey, J. (1916/2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didática Editora
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating SEM with Unobserved variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Foster-Fishman, P. G., Salem, D. A, Chibnalt, S., Legler, R., & Yapchal, C. (1998). Empirical support for the critical assumption of empowerment Theory. *American Journal of Community Psychology*, 26 (4), 507-536. doi: 10.1023/A:1022188805083
- Freeze, R., & Raschke, R. L. (2007). An Assessment of Formative and Reflective Constructs in IS Research. *ECIS 2007 Proceedings*. Paper 171. [On-line] Available: <http://is2.lse.ac.uk/asp/aspecis/20070055.pdf>
- Gomes, I. P., Coimbra, J. L., & Menezes, I. (2008). Educação e formação de adultos: A caminho do empowerment comunitário. In J. Ferreira & A. R. Simões (Org.), *Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?: actas do XV colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*. [On-Line] Available: http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.FormView?P_ID=72469
- Haenlein, M., & Kaplan, A. M. (2004). A Beginner's Guide to Partial Least Squares Analysis. *Understanding Statistics*, 3(4), 283-297

- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19 (2), 139–151. Doi: 10.2753/MTP1069-6679190202
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Hur, M. H. (2006). Empowerment in terms of theoretical perspectives: Exploring a typology of the process and components across disciplines. *Journal of Community Psychology*, 34(5), 523-540. doi: 10.1002/jcop.20113
- Itzhaky, H., & York, A. S. (2000). Sociopolitical control and empowerment: An extended replication. *Journal of Community Psychology*, 28(4), 407-415. doi: 10.1002/1520-6629(200007)
- Itzhaky, H., & York, A. S. (2003). Leadership competence and political control: The influential factors. *Journal of Community Psychology*, 31(4), 371-381. doi: 10.1002/jcop.10054
- Joosten-tem Brinke, D., Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., & Jochems, W. M. G. (2008). The quality of procedures to assess and credit prior learning: Implications for design. *Educational Research*, 3, 51-65. doi: 10.1016/j.edurev.2007.08.001
- Kieffer, C. H. (1984). Citizen Empowerment: A Developmental Perspective. *Prevention in Human Services*, 3(2/3), 9-36. doi:10.1300/J293v03n02_03
- MacKenzie, S. B., Podsakoff, P. M., & Jarvis, C. B. (2005). The Problem of Measurement Model Misspecification in Behavioral and Organizational Research and Some Recommended Solutions. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 710–730. doi: 10.1037/0021-9010.90.4.710
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística: com utilização do SPSS*. 2ª Ed. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Maroco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & Aplicações*. Pêro Pinheiro: Report Number, Lda.
- Maton, K. I. (2008). Empowering community settings: Agents of individual development, community betterment, and positive social change. *American Journal of Community Psychology*, 41, 4-21. doi: 10.1007/s10464-007-9148-6

- Moore, A., & Van Rooyen, L. (2002). Recognition of prior learning as an integral component of competence-based assessment in South Africa. *South Africa Journal of Education*, 22(4), 293-296. doi: 10.4314/saje.v22i4.24856
- Neal, J. W., & Neal, Z. P. (2011). Power as a structural phenomenon. *American Journal of Community Psychology*, 48, 157-21. doi: 10.1007/s10464-010-9356-3
- Perkins, D. D. (1995). Speaking truth to power: Empowerment ideology as social intervention and policy. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 765-794. doi: 10.1007/BF02506991
- Peterson, N.A. (2014). Empowerment theory: Clarifying the nature of higher-order multidimensional constructs. *American Journal of Community Psychology*, 53, 96-108. doi: 10.1007/s10464-013-9624-0
- Peterson, N. A., & Hughey, J. (2004). Social cohesion and intrapersonal empowerment: gender as moderator. *Health Education Research*, 19(5), 533-542. doi: 10.1093/her/cyg057
- Peterson, N. A., & Reid, R. J. (2003). Paths to psychological empowerment in an urban community: Sense of community and citizen participation in substance abuse prevention activities. *Journal of Community Psychology*, 31(1), 25-38. doi: 10.1002/jcop.10034
- Peterson, N. A., Hamme, C. L., & Speer, P. W. (2002). Cognitive empowerment of african americans and Caucasians: Differences in understanding of power, political functioning, and shaping ideology. *Journal of Black Studies*, 32(3), 336-351. doi: 10.1177/002193470203200304
- Peterson, N. A., Lowe, J. B., Hughey, J., Reid, R. J., Zimmerman, M. A., & Speer, P.W. (2006). Measuring the intrapersonal component of psychological empowerment: Confirmatory factor analysis of the sociopolitical control scale. *American Journal of Community Psychology*, 38(3-4), 287-297. doi: 10.1007/s10464-006-9070-3
- Peterson, N. A., Peterson, C. H., Agre, L., Christens, B. D., & Morton, C. M. (2011). Measuring youth empowerment: Validation of a sociopolitical control scale for youth in an urban community context. *Journal of Community Psychology*, 39 (5), 592-605. doi: 10.1002/jcop.20456

- Peterson, N. A., Speer, P. W., & Hughey, J. (2006). Measuring sense of community: A methodological interpretation of the factor structure debate. *Journal of Community Psychology*, 34(4), 453-469. doi: 10.1002/jcop.20109
- Prilleltensky, I. (2008). The role of power in wellness, oppression and liberation: The promise of psychopolitical validity. *Journal of Community Psychology*, 36(2), 116-136. doi: 10.1002/jcop.20225
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), 1-25. doi: 10.1007/BF00896357
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148. doi: 10.1007/BF00919275
- Rappaport, J. (1994). Empowerment as a guide to doing research: Diversity as a positive value. In E. J. Trickett, R. J. Watts, and D. Birman (Eds.), *Human diversity: Perspectives on people in context* (pp. 359-382). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rappaport, J. (1995). Empowerment meets narrative: Listening to stories and creating settings. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 795-807. doi: 10.1007/BF02506992
- Rich, R. C., Edelstein, M., Hallman, W. K., & Wandersman, A. H. (1995). Citizen participation and empowerment: The case of local environmental hazards. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 657-676. doi: 10.1007/BF02506986
- Rogers, E. S., Chamberlin, J., Ellison, M. L., & Crean, T. (1997). A consumer-constructed scale to measure empowerment among users of mental health services. *Psychiatric Services*, 48(8), 1042-1047.
- Roy, S., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, T. S., & Marsillac, E. (2012). The effect of misspecification of reflective and formative constructs in operations and manufacturing management research. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 10(1), 34-35. [On-Line] Available: <http://www.ejbrm.com/volume10/issue1>
- Smith, L., & B. Clayton (2009). Recognising non-formal and informal learning: Participant insights and perspectives. Adelaide, Australia: NCVER. [On-line] Available: http://eprints.vu.edu.au/1968/1/Recognising_non-formal_and_informal_learning.pdf

- Speer, P. W. (2000). Intrapersonal and interactional empowerment: Implications for theory. *Journal of Community Psychology*, 28(1), 51-61. doi: 10.1002/(SICI)1520-6629(200001)
- Speer, P. W., & Peterson, N. A. (2000). Psychometric properties of an empowerment scale: Testing cognitive, emotional, and behavioral domains. *Social Work Research*, 24 (2), 109-118. doi: 10.1093/swr/24.2.109
- Speer, P. W., Jackson, C. B., & Peterson, N. A. (2001). The relationship between social cohesion and empowerment: Support and new implications for theory. *Health Education & Behavior*, 28(6), 716-732. doi: 10.1177/109019810102800605
- Speer, P. W., Peterson, N. A., Armstead, T. L., & Allen, C. T. (2013). The influence of participation, gender and organizational sense of community on psychological empowerment: The moderating effects of income. *American Journal of Community Psychology*, 51(1-2), 103-113. doi: 10.1007/s10464-012-9547-1
- Speer, P.W. (2008). Social power and forms of change: Implications for psychopolitical validity. *Journal of Community Psychology*, 36 (2), 199-213. doi: 10.1002/jcop.20231
- Wallerstein, N. (1992). Powerless, empowerment and health: Implications for health promotion programs. *American Journal of Health Promotion*, 6(3), 197-201. doi: 10.4278/0890-1171-6.3.197
- Wilke, L. A., & Speer, P. W. (2011). The mediating influence of organizational characteristics in the relationship between organizational type and relational power: An extension of psychological empowerment research. *Journal of Community Psychology*, 39 (8), 972-986. doi: 10.1002/jcop.20484
- Wong, K. K. (2013). Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) Techniques Using SmartPLS. *Marketing Bulletin*, 24, Technical Note 1, 1-32. [On-Line] Available: http://marketing-bulletin.massey.ac.nz/v24/mb_v24_t1_wong.pdf
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. doi: 10.1177/0011000006288127
- Zimmerman, M. A. (1990). Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological conceptions. *American Journal of Community Psychology*, 18(1), 169-177. doi: 10.1007/BF00922695

- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-598. doi: 10.1007/BF02506983
- Zimmerman, M. A. (2000) Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In Julian Rappaport & Edward Seidman (Eds.), *Handbook of Community Psychology* (pp.43-63). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Zimmerman, M. A. & Zahniser, J. H. (1991). Refinements of sphere-specific measures of perceived control: Development of a sociopolitical control scale. *Journal of Community Psychology*, 19, 189-204. doi: 10.1002/1520-6629(199104)
- Zimmerman, M. A., Israel, B. A., Schulz, A., & Checkoway, B. (1992). Further explorations in empowerment theory: An empirical analysis of psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 20(6), 707-727. doi: 10.1007/BF00942234

Capítulo IV

Recognition of prior learning and empowerment

Abstract

Recognition of prior learning is a process of assessment of competencies and knowledge acquired throughout life, in different contexts, allowing the formal acknowledgement by the qualification systems.

This study aims to evaluate the participants' experiences with recognition of prior learning in Portugal in terms of psychological empowerment. Participants were enrolled or had completed the program and were surveyed by telephone, e-mail and in person. The measure of psychological empowerment resulted from previous cross-cultural adaptation to the Portuguese population of three empowerment scales.

To have completed a program of recognition of prior learning revealed significant impact in psychological empowerment. Gender, professional situation, household income, formal qualifications, certification level and personal changes showed influence in psychological empowerment factors. The personal changes awareness of competencies, valorization of experience, confidence to give opinion on topical issues, confidence and motivation to changes, and conditions to change jobs or pursue studies also had effect in empowerment.

Introduction

Recognition of prior learning is a process that results from the evolution in the concept of lifelong learning. The idea of learning throughout life has crossed the development of civilization, but its modern formulation is recent and has one of its theoretical pillars in the early twentieth century, with the work of John Dewey. Dewey (1916/2007) conceptualized education as a necessity for life, social function, direction and growth. He considered the routine a break in growth and education growth in itself. Lifelong learning is a particular application of Dewey's concept of education as growth (Hinchliffe, 2006).

In contemporary narratives knowledge is an essential factor in creating a good and competitive society (Anderson & Feges, 2005). The new technological constraints demand new worker skills and eliminate jobs that were available to the less skilled, with job loss affecting individuals, families, and communities. One of the strategies for coping involves

retraining and reeducation, especially for those with fewer educational resources (Price, 2000). However, nowadays lifelong learning is more than the lifelong education, including both education and life wide learning in work, in family and in the community (Moreland & Lovett, 1997).

Recognition of prior learning is a process of assessment of competencies and knowledge acquired throughout life, in different contexts, allowing the formal acknowledgement by the qualification systems. Have its theoretical origins in experiential learning, assuming experience as a starting condition and emphasizing reflection on the learning derived from life experience. Is a mechanism that bridges the gap between informal and formal learning, by enabling formal recognition of informal learning (Peruniak & Welch, 2000).

The benefits of formal recognition of learning acquired through life are several (Peruniak & Powell, 2007): from an economic perspective it is a cost-effective way of generating certifications by shortening the time, effort, and money required to obtain them; from an adult education perspective it is a mechanism for qualified adults to gain access to equivalency within the mainstream curriculum; from a social justice perspective it is a way for the most disadvantaged to improve their professional prospects. Has been also presented as a way of “improvement for all”, to achieve desirable life and put the countries at the forefront of development (Fejes, 2006, p. 697).

Development can be seen as the process of expanding the freedoms (Sen, 1999) or the capabilities (Nussbaum, 2000), that is freedoms to what people can actually be and do. Capabilities result from the connection between personal skills and resources and environmental opportunities. One of the central human functional capabilities defined by Nussbaum (2000) is practical reason, which includes the critical reflection and planning of one's life, namely the engagement in meaningful social roles such as employment (Shinn, 2009). The recognition of prior learning can be a way to promote the employability of disadvantaged persons' in terms of formal education and training, by giving value to the hidden and unrecognized competences they have obtained throughout their life, strengthening their opportunities in the labor market. Moreover, recognition of prior learning has been recognized as a way of promoting lifelong learning, by motivating people to further learning (Colardyn & Bjornavold, 2004; Cretchley & Castle, 2001; Gomes, Coimbra, & Menezes, 2008; Moore & Van Rooyen, 2002; Smith & Clayton, 2009). This is considered necessary for

individuals to cope with the many challenges of modern life. Thus it can also promote the capability of control over one's environment (Nussbaum, 2000).

Studies on the impact of the recognition of prior learning in the participants have suggested effects especially in terms of new learning during the evaluation process (Cleary, Whittaker, & Gallacher, 2001; Fejes & Andersson, 2009; Peruniak & Powell, 2007) and psychological factors directly relevant to the subjective wellbeing (Field, 2012) such as self-esteem (Costa, 2005; Smith & Clayton, 2009), self-confidence (Cleary, Whittaker, & Gallacher, 2001; Costa, 2005; Stevens, Gerber, & Hendra, 2010) and personal empowerment (Brown, 2002).

Gomes, Coimbra, and Menezes (2008) studied the impact of the recognition of prior learning program in Portugal and suggested that was a process that, at the individual level, acted both as promoter of empowerment and as generator of empowered results, affecting personal conceptions of control. In further analysis of longitudinal changes in perceived psychological empowerment, Gomes (2011) found significant increase at the level of action in public spaces, suggesting a greater participation of adults in contexts beyond their comfort zones, benefiting the behavioral component of psychological empowerment.

Empowerment is the process through which people, organizations, and communities gain control over their issues of concern (Rappaport, 1981, 1987; Zimmerman, 1995). Psychological empowerment is the empowerment that occurs at the individual level of analysis, and was defined by Zimmerman (1995, 2000) as a multidimensional construct with three components: intrapersonal, interactional and behavioral. The intrapersonal component refers to how people think about themselves and includes perceived control, self-efficacy, motivation control and perceived competence. The interactional component refers to the understanding people have about their community and the related socio-political environment, and includes critical awareness, understanding of causal agents, skill development, skill transfer across life domains and resource mobilization. The behavioral component refers to actions that directly influence outcomes and includes community participation, organizational participation and coping behaviors (Zimmerman, 1995).

Psychological empowerment takes different forms for different people, different forms in different contexts, and may fluctuate over time (Zimmerman, 1995). Is a complex open-ended construct (Zimmerman, 1995), with complex relationships not yet fully clarified among its components, and between its antecedents and its consequences. However, there has been

consensus on the stronger relationship between intrapersonal and behavioral components than either of them with the interactional component (Zimmerman, Israel, Schulz, & Checkoway, 1992; Speer, 2000; Christens, Peterson, & Speer, 2011; Christens, Speer, & Peterson, 2011).

There are also some indicators regarding the antecedents of psychological empowerment. Social class – the combined measure of household income and level of formal education – (Christens, Speer, & Peterson, 2011) and household income (Christens, Collura, & Tahir, 2013) were found to be positively related to the intrapersonal component of psychological empowerment. Younger age was related to higher scores in both intrapersonal and interactional components (Christens et al., 2013). Males tend to reveal higher results than females in psychological empowerment: in Gomes (2011) longitudinal study males experienced higher scores of interactional (political control and critical awareness) and behavioral components; in Speer, Peterson, Armstead, and Allen (2013) study males with lower income were found to have higher levels of participation and intrapersonal components.

The main purpose of this study is to explore participants' experiences with recognition of prior learning in terms of personal changes and testing whether the recognition of prior learning program promotes psychological empowerment. It is intended to realize the influence of demographic factors on personal changes and empowerment. Furthermore it seeks to analyze the relationship between personal changes and empowerment, and among the psychological empowerment components.

Method

Sample Context

Recognition of prior learning program began in Portugal in 2001 (Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro) with the process of Recognition, Validation and Certification of Competences (RVCC), that aimed to assess the knowledge and skills resulting from experience gained lifelong and lifewide. The assessment of learning was done through a portfolio based on the autobiography of the candidate and where the skills of a referential of key competencies should be reflected.

Participants

Adults enrolled ($n=50$) and who completed ($n=227$) a program of recognition of prior learning in Portugal participated voluntarily in this study. From the total 277 participants, 52.0% were women and 48.0% men, with modal ages between 41-50yr. (34.3%). Most had Portugal as a country of origin (94.9%), professional situation of employee, i.e., working for others (49.1%), belonged to households of 3 people (32.1%) and had a monthly income of between €500 and €1000 (41.5%). The most frequent starting educational qualification was the “3rd cycle of basic education” (9 years schooling) (25.4%).

Measures

Characteristics of participant.

A custom-built questionnaire with nine closed questions was created to access socio-demographic characteristics of participants: gender, age, country of origin, professional situation, household, household income, school qualifications, certification level, and certification time.

Personal changes.

To access changes at personal level in participants who attended recognition of prior learning we used the Scale of Changes in Participants (Miguel, Ornelas, & Maroco, 2014), a nominal scale with closed dichotomous questions (*Yes, No*), built from a previous qualitative research conducted with the study population. The factor structure of the scale was assessed using exploratory factor analysis (EFA) performed with SPSS (v.20, SPSS, Inc., Chicago, IL). The sample size met the requirements of communalities higher than .50 and a ratio of participants to item of 7.5:1 (Worthington & Whitakker, 2006). The initial analysis revealed eleven factors, but after excluding the items with values of measure of sample adequacy (MSA), communalities and factor loadings less than .5, remained 6 factors, which explained 60% of variance. Items with negative correlations and factors with one and two items were also deleted. The factor personal changes was the only that remained. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of adequacy of sampling had a value of .79, fulfilling the average recommendation to factor analysis. Bartlett's test of sphericity presented a $p\text{-value} < .001$, indicating that the variables are positively correlated. Content validity index of the scale was also positive (.31). The final scale presented good reliability as estimated by Chronbach's alpha (.85), supporting on the interval consistency of the items justifying their use in a summated scale.

Psychological empowerment.

The measure of psychological empowerment resulted from confirmatory factor analysis (CFA) with structural equation modeling (SEM) of cross-cultural adaptations to the Portuguese population of empowerment scales ($X^2/df=1.466$; $CFI=.955$; $GFI=.910$; $TLI=.949$; $RMSEA=.041$; 90% CI= .031, .051). Intrapersonal component – 6 items of Sociopolitical Control Scale-Revised (SCPS-R; Peterson, Lowe, Hughey, Reid, Zimmerman, & Speer, 2006), scored on a 5-point Likert format (anchors 1: *Strongly Disagree* and 5: *Strongly Agree*), which defined two factors: leadership competency with (3 items; AVE = .61; CR = .89; $\alpha=.82$), and policy control with (3 items; AVE = .54; CR = .86; $\alpha=.77$). Interactional component – 12 items of Cognitive Understanding of Power Scale (CUPS; Speer & Peterson, 2000) also scored on a 5-point Likert format (anchors 1: *Strongly Disagree* and 5: *Strongly Agree*), and that defined three factors: knowledge of the source of social power (4 item; AVE = .59; CR = .91; $\alpha=.85$), knowledge of the nature of social power (4 items; AVE = .37; CR = .79; $\alpha=.70$) and knowledge of the instruments of social power (4 items; AVE = .62; CR = .92; $\alpha=.86$). Behavioral component – 4 items (AVE = .44; CR = .83; $\alpha=.73$) of Participatory Behaviors Scale (PBS; Speer, Jackson, & Peterson, 2001) that describe activities of community participation, scored on a 6-point scale (anchors 1: *Not at All* and 6: *About Weekly*) (Miguel, Ornelas, & Maroco, in press). The full scale presented good reliability as estimated by Cronbach's α (.78). Content validity index of the scale was also positive (.08).

Procedure

The sample collection occurred between March 2012 and January 2013. The survey with participants who completed the program of recognition of prior learning was conducted in person, by telephone and by email. For participants enrolled in the program the survey was made only in person.

Analysis

Statistical analysis was performed using the Statistical Package for Social Sciences (v.20, SPSS, Inc., Chicago, IL). To identify the demographic characteristics of participants with significant effect on the various factors of psychological empowerment and on the personal changes, all qualitative variables (nominal and ordinal), nonparametric tests were used: Wilcoxon-Mann-Whitney test for comparison of two independent samples; Kruskal-Wallis test for comparison of more than two independent samples. To detect which levels of the variables had different effect on the factors, multiple comparisons of means were preceded: Student's t -test to compare two population means from two independent random

samples; the one-way ANOVA with Tukey *post hoc* test for comparison of more than two populations. Association between the three components of psychological empowerment was analyzed with the Spearman correlation coefficient (Maroco, 2003).

The significance of the effect of personal changes on psychological empowerment and of the effect of the three components of psychological empowerment together was evaluated by linear regression estimation of the parameters by the maximum likelihood method implemented in software Amos (v. 20, SPSS Inc, Chicago, IL). The existence of outliers was assessed by the square Mahalanobis distance (D^2) and the normality of variables was evaluated by the coefficient of skewness (Sk) and kurtosis (Ku) univariate and multivariate analyzes. Multicollinearity was assessed with the statistical variance inflation factor (VIF). Effects with $p < .05$ were considered statistically significant (Maroco, 2010).

Results

The psychological empowerment measure minimum score was 22 and the maximum 114 (18 items listed from 1 to 5 and 4 items listed from 1 to 6). The mean was 71.67 (62.9%), with variance of 77.11 and standard deviation of 8.78. The highest values verified were in interactional/cognitive empowerment (minimum 12, mean 46.64 – 77.7%, maximum 60), predominantly in terms of knowledge of sources of power (minimum 4, mean 17.29 – 86.5%, maximum 20) and the lowest in behavioral empowerment (minimum 4, mean 5.9 – 24.6%, maximum 24). The mean of personal changes was 5.94 (59.4%, minimum 0, maximum 10), with variance of 9.75 and standard deviation of 3.12 (see Table 1).

Table 1

Descriptive statistics of factors.

Factor	N Items	Minimum Score	Maximum Score	Mean	Variance	Std. Deviation
Personal changes	10	0	10	5,943	9,753	3,123
Psychological empowerment	22	22	114	71,668	77,114	8,782
Intrapersonal	6	6	30	19,079	16,921	4,114
Interactional	12	12	60	46,639	38,405	6,197
Leadership competence	3	3	15	9,404	7,321	2,706
Policy control	3	3	15	9,675	5,822	2,413
Source of power	4	4	20	17,285	6,632	2,575
Nature of power	4	4	20	14,206	8,664	2,944
Instruments of power	4	4	20	15,148	11,641	3,412
Participatory behaviors	4	4	24	5,950	7,338	2,709

Characteristics of participants and empowerment

The comparison of samples identified that demographic characteristics of participants with significant effect on the empowerment were *sample method*, *school status*, *gender*, *professional situation*, *household income*, *formal qualification* and *certification level*.

Table 2

Influence of characteristics of participants on personal changes and on empowerment factors.

Sample method	Statistics
Personal changes	Kruskal-Wallis H(2)=11.176; $p=.004$; N=277
Psychological empowerment	Kruskal-Wallis H(2)=17.831; $p=.000$; N=277
Intrapersonal empowerment	Kruskal-Wallis H(2)=6.798; $p=.033$; N=277
Policy control	Kruskal-Wallis H(2)=12.545; $p=.165$; N=277
Interactional empowerment	Kruskal-Wallis H(2)=8.394; $p=.015$; N=277
Source of power	Kruskal-Wallis H(2)=14.780; $p=.001$; N=277
Instruments of power	Kruskal-Wallis H(2)=12.418; $p=.002$; N=277
Participatory behaviors	Kruskal-Wallis H(2)=25.036; $p=.000$; N=277
School status	Statistics
Psychological empowerment	Wilcoxon W=4360.0; Mann-Whitney U=5635.0; $p=.010$; N=277
Policy control	Wilcoxon W=4039.0; Mann-Whitney U=5314.0; $p=.001$; N=277
Instruments of power	Wilcoxon W=4447.5; Mann-Whitney U=5722.5; $p=.015$; N=277
Participatory behaviors	Wilcoxon W=4528.0; Mann-Whitney U=5803.0; $p=.019$; N=277
Gender	Statistics
Psychological empowerment	Wilcoxon W=7728.5; Mann-Whitney U=18168.5; $p=.006$; N=277
Intrapersonal empowerment	Wilcoxon W=6294.5; Mann-Whitney U=16734.5; $p=.000$; N=277
Leadership competence	Wilcoxon W=6639.5; Mann-Whitney U=17079.5; $p=.000$; N=277
Policy control	Wilcoxon W=6978.5; Mann-Whitney U=17418.5; $p=.000$; N=277
Participatory behaviors	Wilcoxon W=7786.0; Mann-Whitney U=18226.0; $p=.005$; N=277
Professional situation	Statistics
Policy control	Kruskal-Wallis H(6)=14.156; $p=.028$; N=277
Household income	Statistics
Psychological empowerment	Kruskal-Wallis H(5)=14.298; $p=.014$; N=277
Source of power	Kruskal-Wallis H(5)=18.599; $p=.002$; N=277
Formal qualifications	Statistics
Personal changes	Kruskal-Wallis H(6)=14.952; $p=.021$; N=277
Intrapersonal empowerment	Kruskal-Wallis H(6)=16.798; $p=.010$; N=277
Policy control	Kruskal-Wallis H(6)=16.178; $p=.013$; N=277
Participatory behaviors	Kruskal-Wallis H(6)=15.284; $p=.018$; N=277
Certification level	Statistics
Psychological empowerment	Kruskal-Wallis H(2)=6.391; $p=.041$; N=277
Source of power	Kruskal-Wallis H(2)=7.449; $p=.024$; N=277
Participatory behaviors	Kruskal-Wallis H(2)=6.088; $p=.048$; N=277
Certification time	Statistics
Personal changes	Kruskal-Wallis H(5)=10.384; $p=.065$; N=277

The one-way ANOVA for sample method with Tukey *post hoc* test showed: in psychological empowerment ($F_{2,274} = 9.27$, $p=.000$), the survey in person scored significantly lower than telephone ($\eta^2 = -.278$, $p = .037$) and e-mail ($\eta^2 = -.189$, $p = .000$), in telephone

scored significantly higher than in person ($\eta^2 = .278$, $p = .037$), and e-mail scored significantly higher than in person ($\eta^2 = .189$, $p = .000$); in intrapersonal ($F_{2,274} = 3.51$, $p = .003$), in person scored significantly lower than e-mail ($\eta^2 = -.199$, $p = .048$); in interactional ($F_{2,274} = 3.90$, $p = .021$), in person scored significantly lower than e-mail ($\eta^2 = -.344$, $p = .054$); in policy control ($F_{2,274} = 5.72$, $p = .004$), in person scored significantly lower than telephone ($\eta^2 = -.691$, $p = .008$); in knowledge of the source of power ($F_{2,274} = 5.12$, $p = .007$), in person scored significantly lower than e-mail ($\eta^2 = -.249$, $p = .005$); in participatory behaviors ($F_{2,274} = 10.51$, $p = .000$), in person scored significantly lower than e-mail ($\eta^2 = -.366$, $p = .00$). Despite the ANOVA confirmed the impact of sample method in knowledge of the instruments of power ($F_{2,274} = 3.37$, $p = .036$), Tukey *post hoc* test didn't reveal which groups scored significantly different in knowledge of instruments of power.

The *t*-test for school status, i.e., having completed the program of recognition of prior learning (certified) or just being registered, confirmed significant influence on policy control, participatory behaviors and psychological empowerment. Certified participants had greater scores in these factors (see Table 3). Men showed significant higher levels of leadership competence, policy control, intrapersonal empowerment, participatory behaviors and psychological empowerment (see Table 3).

Table 3

t-test for variables school status and gender.

School status <i>t</i> -test								
Variable	Certified		Registered		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Mean Difference
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Psychological empowerment	3.29	.40	3.13	.35	2.56	275	.011	.16
Policy control	3.29	.80	2.95	.77	2.82	74.52	.006	.34
Participatory behaviors	1.53	.71	1.28	.44	2.47	275	.014	.26
Gender <i>t</i> -test								
Variable	Female		Male		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Mean Difference
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Psychological empowerment	3.19	.34	3.33	.45	-2.77	275	.006	-.13
Intrapersonal empowerment	2.98	.64	3.39	.67	-5.20	269.98	.000	-.41
Leadership competence	2.91	.91	3.38	.83	-4.58	274.99	.000	-.48
Policy control	3.06	.73	3.40	.85	-3.60	261.53	.000	-.34
Participatory behaviors	1.36	.51	1.62	.80	-3.19	275	.002	-.26

Although the influence of formal qualifications in intrapersonal component of psychological empowerment were confirmed by ANOVA ($F_{6,269} = 2.20$, $p = .044$), the Tukey *post hoc* test didn't show which groups of intrapersonal component had different means. For policy control ($F_{6,269} = 2.68$, $p = .015$), revealed that 3rd cycle of education scored significantly

lower than frequency of secondary ($\eta^2 = -.491, p = .013$). And for participatory behaviors ($F_{6,269} = 2.37, p = .030$) also proved that 3rd cycle of education scored significantly lower than frequency of secondary ($\eta^2 = -.382, p = .025$).

The Tukey *post hoc* test for knowledge of the source of power ($F_{2,224} = 2.94, p = .055$) identified that certification of 3rd cycle scored significantly lower than certification of secondary level ($\eta^2 = -.210, p = .045$); and the test for psychological empowerment ($F_{2,224} = 3.62, p = .028$) also identified significant lower scores in 3rd cycle than in secondary level ($\eta^2 = -.142, p = .030$). The one-way ANOVA didn't confirm the significant impact of certification level in participatory behaviors ($F_{2,224} = 2.16, p = .118$).

Multiple comparisons of means confirmed the influence of professional situation on policy control ($F_{6,270} = 2.75, p = .013$), but Tukey *post hoc* test didn't identify significant differences between groups. The influence of household income in knowledge of the source of power ($F_{5,266} = 3.27, p = .007$) and psychological empowerment ($F_{5,266} = 2.33, p = .043$) was also confirmed, but *post hoc* tests were not performed because in each variable at least one group had fewer than two cases.

Characteristics of participants and personal changes

The characteristics with significant impact also on personal changes were *sample method*, *formal qualification* and *certification time* (see Table 2). The Tukey *post hoc* test for the influence of sample method on personal changes ($F_{2,274} = 6.14, p = .003$) showed that in person scored significantly lower than telephone ($\eta^2 = -.277, p = .034$), telephone scored significantly higher than in person ($\eta^2 = .277, p = .034$) and e-mail ($\eta^2 = .299, p = .003$), and e-mail scored significantly lower than telephone ($\eta^2 = -.299, p = .003$). Tukey *post hoc* test for formal qualification ($F_{6,219} = 2.68, p = .016$) revealed that 1st cycle of education scored significantly higher than 2nd cycle ($\eta^2 = .266, p = .037$) and frequency of secondary education ($\eta^2 = .264, p = .017$), 2nd cycle scored significantly lower than 1st cycle ($\eta^2 = -.266, p = .037$), and frequency of secondary also scored significantly lower than 1st cycle ($\eta^2 = -.264, p = .017$).

For the variable certification time ($F_{5,220} = 2.29, p = .047$) it has been found that participants who completed the program for recognition of prior learning between 6 months and 1 year had significant higher levels of personal changes than those who had completed it more than 2 years ago ($\eta^2 = .181, p = .045$).

Personal changes and psychological empowerment

Five of the ten indicators of the scale of personal changes revealed effects on the factors of empowerment: *awareness of competencies, valorization of experience, confidence to give opinion on topical issues, confidence and motivation to changes, and conditions to change jobs or pursue studies* (see Table 4).

Table 4

Influence of personal changes on empowerment factors.

Item 2: I realized that I have more knowledge and skills than I thought	Statistics
Psychological empowerment	Wilcoxon W=4585.0; Mann-Whitney U=7070.0; $p=.046$; N=277
Intrapersonal empowerment	Wilcoxon W=4431.5; Mann-Whitney U=6916.5; $p=.020$; N=277
Policy control	Wilcoxon W=4230.5; Mann-Whitney U=6715.5; $p=.005$; N=277
Item 3: I realized the value of life experience	Statistics
Instruments of power	Wilcoxon W=4429.0; Mann-Whitney U=7057.0; $p=.011$; N=277
Item 6: I feel more confident to give my opinion on topical issues	Statistics
Policy control	Wilcoxon W=5456.5; Mann-Whitney U=11784.5; $p=.045$; N=277
Nature of power	Wilcoxon W=5454.0; Mann-Whitney U=11782.0; $p=.045$; N=277
Item 8: I feel more confident and motivated to make changes in my life	Statistics
Psychological empowerment	Wilcoxon W=5244.5; Mann-Whitney U=11130.5; $p=.017$; N=277
Intrapersonal empowerment	Wilcoxon W=5278.5; Mann-Whitney U=11164.5; $p=.020$; N=277
Policy control	Wilcoxon W=4953.0; Mann-Whitney U=10839.0; $p=.003$; N=277
Item 10: I feel I have more conditions to try to change jobs or pursue studies, if I want or need to	Statistics
Source of power	Wilcoxon W=5082.0; Mann-Whitney U=9453.0; $p=.016$; N=277

Participants who realized to have more knowledge and skills and who developed more confidence and motivation to make changes in their life scored significantly higher on policy control and on intrapersonal empowerment; for psychological empowerment the influence wasn't significant (see Table 5). Participants who had awareness of the value of life experience had significantly more knowledge of the instruments of power (see Table 5). Participants who reported to feeling to have the conditions to try to change jobs or pursue studies showed greater values of knowledge of the source of power (see Table 5). The differences between the two levels of the feeling of confidence to give opinion on topical issues were not significant (see Table 5).

Table 5

t-test for indicators of personal changes.

Item 2: I realized that I have more knowledge and skills than I thought								
Variable	No		Yes		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Mean Difference
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Psychological empowerment	3,21	,31	3,32	,44	-1.84	225	.067	-.11
Intrapersonal empowerment	3,05	,66	3,29	,69	-2.48	138.28	.014	-.24
Policy control	3,11	,65	3,37	,85	-2.24	225	.026	-.26
Item 3: I realized the value of life experience								
Variable	No		Yes		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Mean Difference
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Instruments of power	3,66	,81	3,90	,89	-2.05	150.74	.042	-.25
Item 6: I feel more confident to give my opinion on topical issues								
Variable	No		Yes		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Mean Difference
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Policy control	3,20	,75	3,37	,84	-1.68	222.93	.095	-.18
Nature of power	3,45	,78	3,64	,74	-1.88	223.51	.061	-.19
Item 8: I feel more confident and motivated to make changes in my life								
Variable	No		Yes		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Mean Difference
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Psychological empowerment	3,22	,36	3,34	,44	-2.31	222.49	.022	-.12
Intrapersonal empowerment	3,09	,63	3,33	,72	-2.69	224.73	.008	-.24
Policy control	3,14	,75	3,42	,83	-2.69	224.99	.008	-.28
Item 10: I feel I have more conditions to try to change jobs or pursue studies, if I want or need to								
Variable	No		Yes		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Mean Difference
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Source of power	4,22	,68	4,43	,58	-2.50	177.68	.013	-.22

No variable showed indicators of violations to the normal distribution. Also it was not observed the existence of outliers or multicollinearity among variables. The model adjusted to psychological empowerment according to personal changes explains only 1% of the variability of psychological empowerment. The path is not statistically significant ($\beta_{PE,PC} = .08, p = .229$) (see Figure 1).



Figure 1. Simple linear regression model between psychological empowerment and personal changes.

Relationship between the empowerment components

Analysis of association between the three components of psychological empowerment with the Spearman correlation coefficient showed a significant correlation only between *intrapersonal* component and *participatory behaviors* ($R = .313, p\text{-value} = .000 < \alpha = .01$).

The correlations between *intrapersonal* and *interactional* empowerment ($R = .109$, $p\text{-value} = .071 > \alpha = .01$), and *interactional* empowerment and *participatory behaviors* ($R = .057$, $p\text{-value} = .348 > \alpha = .01$) were weak and not significant.

No variable indicated an infringement of the normal distribution nor were multicollinearity problems observed. However, eighteen observations showed values of D^2 suggestive of outliers and were therefore excluded from the analysis. The model adjusted for intrapersonal empowerment as a function of interactional empowerment and participatory behaviors explained 12% of the variability of intrapersonal empowerment. The path participatory behaviors \rightarrow intrapersonal empowerment ($\beta_{PB.IntraE} = .31$, $p < .001$) and the path interactional empowerment \rightarrow intrapersonal empowerment ($\beta_{InterE.IntraE} = .14$, $p = .032$) were both statistically significant (see Figure 2).

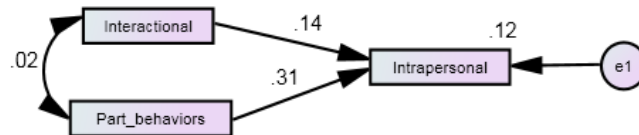


Figure 2. Multiple linear regression model between intrapersonal empowerment and interactional empowerment and participatory behaviors.

The model for interactional empowerment according to intrapersonal empowerment and participatory behaviors only explained 2% of the variability of interactional empowerment. The path intrapersonal empowerment \rightarrow interactional empowerment ($\beta_{IntraE.InterE} = .15$, $p = .032$) was statistically significant, but not the path participatory behaviors \rightarrow interactional empowerment ($\beta_{PB.InterE} = -.03$, $p = .698$). The correlation between the predictors ($r = .31$, $p < .001$) was statistically significant (see Figure 3).

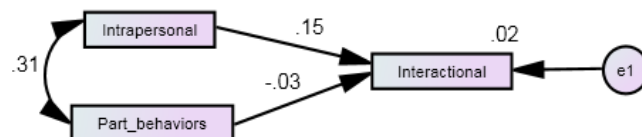


Figure 3. Multiple linear regression model between interactional empowerment and intrapersonal empowerment and participatory behaviors.

The model for participatory behaviors according to intrapersonal and interactional explained 10% of the variability of participatory behaviors. The path intrapersonal empowerment \rightarrow participatory behaviors ($\beta_{\text{IntraE.InterE}} = .32, p < .001$) was statistically significant, but not the path interactional empowerment \rightarrow participatory behaviors ($\beta_{\text{PB.InterE}} = -.03, p = .698$). The correlation between the predictors ($r = .15, p = .037$) was statistically significant (see Figure 4).

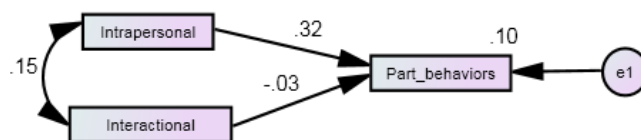


Figure 4. Multiple linear regression model between participatory behaviors and intrapersonal empowerment and interactional empowerment

Discussion

The results showed positive values of psychological empowerment, with good values of interactional/cognitive empowerment, especially in terms of the factor knowledge of the sources of power, but with very low values of the behavioral component. This suggests that people understand that intrapersonal relationships are the source of power or strength that undergirds communities and organizations (Speer & Peterson, 2000). We can say that people understand the methods required to create change (interactional), but lack the participation in activities that would have the potential for change (Speer & Peterson, 2000).

Higher scores of personal changes and psychological empowerment were reported by telephone, and lower scores in personal interviews. Telephone survey and personal interview share some disadvantages: probability of interviewer bias; likelihood to give socially desirable responses; pressure to give quick answers. However, personal interview responses may be affected by the lack of anonymity (Jackson, 2009), and participants may have felt inhibited to recognize some perceptions. It is interesting that participatory behaviors were more often reported by respondents by e-mail, because this tends to be the survey method with a low return rate – usually 10 to 20% (Bourque & Fielder, 2003a, cit. by Jackson, 2009); although our study achieved a rate of 15.8% with follow-up mailings – as it is easiest to ignore, more than a live person. This may be a result of sampling bias, the tendency to over representation

of one group (Jackson, 2009), in this case individuals with more behavioral empowerment, and therefore having more participation in the study.

Having completed a program of recognition of prior learning had significant impact in terms of psychological empowerment, policy control and participatory behaviors. This indicates that the impact of these programs is complex, not limited to practical aspects of peoples' lives, or to the increasing of their subjective well-being. Psychological empowerment does not have to translate into real and actual power or control, it may have to do with being more informed, more skilled and more involved in the important issues of the context and in decision making (Zimmerman, 1995).

The highlighting of the representation of some empowerment factors cannot be considered as strange, since an empowering process may result in psychological empowerment with higher expression of one or more of the components (Zimmerman, 1995). In this case, there is the influence on the belief that one can influence policy decisions – policy control (Zimmerman & Zahniser, 1991), and in participation in activities with potential to change community conditions – participatory behaviors (Speer & Peterson, 2000).

The results of the correlation tests and path analysis between the various components of the psychological empowerment confirmed the greater effect between the intrapersonal and the participatory behaviors components reported in the literature (Christens, Peterson, & Speer, 2011; Christens, Speer, & Peterson, 2011; Speer, 2000). Also there is a significant, but smaller effect between intrapersonal and interactional components. The relationship between the interactional and the participatory behaviors components was not significant.

With regard to gender, we found that men had higher values of psychological empowerment in intrapersonal component, in both first-order factors (leadership competence and policy control), and in behavioral component. Gomes (2011) also identified in men higher values of behavioral empowerment and policy control factor, although conceptually included this factor in the interactional component. Speer et al. (2013) found higher levels of participation and intrapersonal/emotional empowerment in men, but in individuals with low income. However, this is a variable that cannot be excluded, since 19.9% of our sample had family incomes of less than €500, and 41.5% between €500 and €1000, which makes up more than half of the sample. On average, a household of three persons has a maximum income of €333 per household member, a value which is below the national minimum wage.

It was found that there is a difference between frequency of secondary level of education and the last cycle of basic education (3rd cycle) in terms of one factor of intrapersonal empowerment, policy control, and of participation. These results are consistent with those of Christens, Speer, and Peterson (2011), who found that social class (combined measure of household income and level of formal education) was positively related to the intrapersonal empowerment, and that community participation was a positive predictor for the intrapersonal component. The same is no longer found in relation to personal changes, with the inverse relationship being verified: the impact of the recognition of prior learning in terms of personal changes was significantly greater in participants with lower level of education. It can be assumed this happens as a matter of narrative and social roles. For the first for completing the most advanced level of compulsory education, with consequently greater social recognition and the opening of possibilities in terms of higher education and skilled labor, and the following because they can leave the lower level of education, with all the inherent social stereotyping.

The certification of secondary level of education through recognition of prior learning was significantly more influential than the certification of 3rd cycle in the knowledge of the source of power and in psychological empowerment. This suggests that an advanced level of studies may be a predictor of empowerment at the individual level.

The fact that levels of personal changes were significantly higher in people who completed the program between 6 months and 1 year and that in people who ended it more than two years prior, can be an indicator of how the impact of the program on a personal level dissipates over time. This reinforces the importance of people who are often involved in learning activities throughout life (lifelong learning).

Concerning the impact of personal changes in indicators of psychological empowerment, there was a relationship between awareness of competencies and confidence and motivation for change and psychological empowerment in general, and specifically with the intrapersonal empowerment component – the belief in the capability to influence the context (Zimmerman, 1995). Valorization of life experience and feeling to have conditions for professional change and further study was related to the interactional empowerment component – understanding how the system works in the context (Zimmerman, 1995).

Recognition of prior learning programs has spread since the 1990s, but critical and empirical analyses are still rare, and the literature on the topic is often descriptive and

conceptual (Anderson & Feges, 2005; Peruniak & Powell, 2007). This research is therefore an empirical contribution to the theory of recognition of prior learning. The small sample size may be a limitation such as being a cross-sectional and retrospective study regarding the changes perceived by the participants, which makes it difficult to make causal inference. For future developments the replication in a longitudinal study and in a larger sample is suggested.

This study is also a contribution to the evaluation of the impact of recognition of prior learning programs at individual level of analysis, in terms of personal changes perceived by participants, with a measure built from a qualitative research with the study population, and in terms of a fundamental construct to research and work with communities, regarding psychological empowerment. The use of translated and validated versions of several measures of psychological empowerment used in previous research and in other settings was strength. Is also a contribution to the empowerment theory by measuring psychological empowerment in a different context, since empowerment processes are described as context specific, and by addressing the influence of demographic characteristics on psychological empowerment and the relationship between different components.

Recognition of prior learning shares with the construct of empowerment the focus on the potential rather than on weaknesses, and look at the context the assumption that many of the skills are already present (Rappaport, 1994). The results of this research point to its potential in promoting psychological empowerment.

References

- Andersson, P., & Fejes, A. (2005). Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: A genealogical analysis on Swedish adult education policy. *Journal of Education Policy*, 20 (5), 595-613. doi: 10.1080/02680930500222436
- Brown, J. O. (2002). Know thyself: The impact of portfolio development on adult learning. *Adult Education Quarterly*, 52(3), 228-245. doi: 10.1177/0741713602052003005
- Christens, B. D., Collura, J. J., & Tahir, F. (2013). Critical hopefulness: A person-centered analysis of the intersection of cognitive and emotional empowerment. *American*

- Journal of Community Psychology*, 52(1-2), 170-184. doi: 10.1007/s10464-013-9586-2
- Christens, B. D., Peterson, N. A., Speer, P. W. (2011). Community participation and psychological empowerment: Testing reciprocal causality using a cross-lagged panel design and latent constructs. *Health, Education & Behavior*, 38(4), 339-347. doi: 10.1177/1090198110372880
- Christens, B. D., Speer, P. W., & Peterson, N. W. (2011). Social class as moderator of the relationship between (dis)empowering processes and psychological empowerment. *Journal of Community Psychology*, 39(2), 170-182. doi: 10.1002/jcop.20425
- Cleary, P., Whittaker, R., & Gallacher, J. (2001). *Social inclusion through APEL: the learners' perspective - national report for Scotland*. Centre for Research in Lifelong Learning, Glasgow Caledonian University.
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states. *European Journal of Education*, 39(1), 69-71. doi: 10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x
- Costa, J. A. P. F. (2005). *Competências adquiridas ao longo da vida: Processos, trajetórias e efeitos*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Cretchley, G., & Castle, J. (2001). OBE, RPL and adult education: Good bedfellows in higher education in South Africa. *International Journal of Lifelong Education*, 20(6), 487-501. doi: 10.1080/02601370110088463
- Dewey, J. (1916/2007) *Democracia e Educação*. Lisboa: Didática Editora.
- Feges, A. & Andersson, P. (2009). Recognizing prior learning: Understanding the relations among experience, learning and recognition from a constructivist perspective. *Vocations and Learning*, 2(1), 37–55. doi: 10.1007/s12186-008-9017-y
- Feges, A. (2006). The planetspeak discourse of lifelong learning in Sweden: What is a educable adult? *Journal of Education Policy*, 21(6), 697-716. doi: 10.1080/02680930600969266
- Field, J. (2012). Is lifelong learning making a difference? Research based evidence on the impact of adult learning. In D. Aspin, J. Chapman, K. Evans, & R. Bagnall (Eds.),

- Second International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 887-897). Dordrecht: Springer.
- Gomes, I. (2011) *Experiências de educação-formação e empoderamento: Um estudo longitudinal das mudanças no empoderamento psicológico de adultos pouco escolarizados*. (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Oporto, Oporto, Portugal).
- Gomes, I. P., Coimbra, J. L., & Menezes, I. (2008). Educação e formação de adultos: A caminho do empowerment comunitário. In J. Ferreira & A. R. Simões (Org.), *Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?: actas do XV colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*. [On-Line] Available: http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.FormView?P_ID=72469
- Hinchliffe, G. (2006). Re-thinking lifelong learning. *Studies in Philosophy and Education*, 25, 93-109. doi: 10.1007/s11217-006-0004-1
- Jackson, S. L. (2009) *Research methods and statistics: A critical thinking approach* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Maroco, J. (2003) *Análise estatística: com utilização do SPSS* (2^a ed.) Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Maroco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & Aplicações*. Pêro Pinheiro: Report Number, Lda.
- Miguel, M. C., Ornelas, J. H., & Maroco, J. P. (2014). *Recognition of prior learning: The participants' perspective*. Manuscript in preparation.
- Miguel, M. C., Ornelas, J. H., & Maroco, J. P. (in press) Defining psychological empowerment construct: Analysis of three empowerment scales. *Journal of Community Psychology*.
- Moore, A., & Van Rooyen, L. (2002). Recognition of prior learning as an integral component of competence-based assessment in South Africa. *South Africa Journal of Education*, 22(4), 293-296. doi: 10.4314/saje.v22i4.24856
- Moreland, R., & Lovett, T. (1997). Lifelong Learning and Community Development. *International Journal of Lifelong Education*, 16(3), 201-216. doi: 10.1080/0260137970160304

- Nussbaum, M. C. (2000) *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Peruniak, G. S., & Welch, D. (2000). The twinning of potential: Toward an integration of prior learning assessment with career development. *Canadian Journal of Counseling*, 34(3), 232-245.
- Peruniak, G., & Powell, R. (2007). Back eddies of learning in the recognition of prior learning: A case study. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 33(1), 83-106. [On-line] Available: <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/cjuce-rcepu/article/view/19946/15463>
- Peterson, N. A., Lowe, J. B., Hughey, J., Reid, R. J., Zimmerman, M. A., & Speer, P. W. (2006). Measuring the intrapersonal component of psychological empowerment: Confirmatory factor analysis of the sociopolitical control scale. *American Journal of Community Psychology*, 38(3-4), 287-297. doi: 10.1007/s10464-006-9070-3
- Portaria n.º. 1082-A/2001, de 5 de Setembro. [On-line] Available: <http://cdp.portodigital.pt/repositorio-de-legislacao/2/>
- Price, R. H. (2000). Unemployment. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of Community Psychology* (pp. 961-964). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), 1-25. doi: 10.1007/BF00896357
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148. doi: 10.1007/BF00919275
- Rappaport, J. (1994). Empowerment as a guide to doing research: Diversity as a positive value. In E. J. Trickett, R. J. Watts, and D. Birman (Eds.), *Human diversity: Perspectives on people in context* (pp. 359-382). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sen, A. (1999) *Development as freedom*. New York: Anchor Books.
- Shinn, M. (2009, June) *Capability theory and community psychology*. Paper presented at the Conference of Society for Community Research and Action, Montclair State University, Montclair, NJ.

- Smith, L., & B. Clayton (2009) Recognising non-formal and informal learning: Participant insights and perspectives. Adelaide, Australia: NCVER. [On-line] Available: http://vuir.vu.edu.au/1968/1/Recognising_non-formal_and_informal_learning.pdf
- Speer, P. W. (2000). Intrapersonal and interactional empowerment: Implications for theory. *Journal of Community Psychology*, 28(1), 51-61. doi: 10.1002/(SICI)1520-6629(200001)
- Speer, P. W., & Peterson, N. A. (2000). Psychometric properties of an empowerment scale: Testing cognitive, emotional, and behavioral domains. *Social Work Research*, 24 (2), 109-118. doi: 10.1093/swr/24.2.109
- Speer, P. W., Jackson, C. B., & Peterson, N. A. (2001). The relationship between social cohesion and empowerment: Support and new implications for theory. *Health Education & Behavior*, 28(6), 716-732. doi: 10.1177/109019810102800605
- Speer, P. W., Peterson, N. A., Armstead, T. L., & Allen, C. T. (2013). The influence of participation, gender and organizational sense of community on psychological empowerment: The moderating effects of income. *American Journal of Community Psychology*, 51(1-2), 103-113. doi: 10.1007/s10464-012-9547-1
- Stevens, K., Gerber, D., & Hendra, R. (2010). Transformational learning through prior learning assessment. *Adult Education Quarterly*, 60(4), 377-404. doi:10.1177/0741713609358451
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), **806-838**. doi: 10.1177/0011000006288127
- Zimmerman, M. A. & Zahniser, J. H. (1991). Refinements of sphere-specific measures of perceived control: Development of a sociopolitical control scale. *Journal of Community Psychology*, 19, 189-204. doi: 10.1002/1520-6629(199104)
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-598. doi: 10.1007/BF02506983
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In Julian Rappaport & Edward Seidman (Eds.), *Handbook of Community Psychology* (pp.43-63). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Zimmerman, M. A., Israel, B. A., Schulz, A., & Checkoway, B. (1992). Further explorations in empowerment theory: An empirical analysis of psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 20(6), 707-727. doi: 10.1007/BF00942234

Capítulo V

Discussão Final

O reconhecimento de aprendizagens prévias tem subjacentes valores sociais que se traduzem na prossecução da mudança e do desenvolvimento (Fejes & Andersson, 2009), e tem sido um mecanismo recomendado por organizações intergovernamentais, entre as quais o Conselho da União Europeia, que sugeriu a sua implementação em todos os Estados-membros até 2018 (Recomendação do Conselho de 20 dezembro de 2012), como forma de promover a empregabilidade e a mobilidade, assim como a motivação para a aprendizagem ao longo da vida. Este estudo pretendeu constituir um contributo para a avaliação do resultado do programa de reconhecimento de aprendizagens prévias desenvolvido em Portugal, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (na sua vertente escolar), e para a teoria do reconhecimento de aprendizagens adquiridas ao longo da vida, no geral, ao permitir compreender de forma significativa o seu valor.

Embora a avaliação dos resultados na comunidade sejam a melhor forma de assegurar que os programas estão a contribuir significativamente para a mudança social, os resultados comunitários são difíceis de avaliar. Por um lado, porque os problemas que a maior parte das comunidades e a sociedade em geral enfrentam são de natureza complexa e macroestrutural, não sendo resolvidos pela ação de um programa isoladamente, mas exigindo a ação conjunta de vários programas. Por outro lado, porque os resultados na comunidade implicam o impacto na população em geral, tendem a não ser imediatamente visíveis e nem todos são passíveis de ser captados empiricamente. Assim, a avaliação dos resultados dos programas nas vidas dos participantes é fundamental, por ser o objetivo último da intervenção e por permitir perspetivar os resultados a nível mais abrangente (Minich et al, 2006).

O estudo qualitativo que deu início a esta investigação constituiu uma oportunidade para a população em estudo manifestar as suas perspectivas face ao programa, no que respeita às suas motivações iniciais, às mudanças ocorridas e a outras opiniões mais abrangentes. As principais expectativas identificadas remetem para o âmbito profissional, nomeadamente em termos de novas oportunidades de emprego, de manutenção de emprego e de evolução na carreira, o que é consistente com as motivações identificadas noutros estudos empíricos (e.g. Peruniak & Powell, 2007; Valente et al., 2011) e traduz a clara conotação económica dada à aprendizagem ao longo da vida (Field, 2012).

No entanto, e apesar de terem sido percecionados resultados a nível profissional e também de educação e formação, as mudanças mais reportadas foram em termos pessoais. A grande maioria dos participantes afirmou ter aprendido ao longo do processo de reconhecimento de aprendizagens prévias e mais de metade referiu impacto em termos de

desenvolvimento pessoal. A aprendizagem foi classificada como mudança pessoal por se reportar à perspectiva do participante e não a alterações concretas no âmbito educacional.

Constataram-se também, embora de forma menos significativa, resultados que respeitam ao bem-estar subjetivo e que se traduziram no sentimento de satisfação pela participação no processo, na valorização pessoal e social, na consciencialização das competências desenvolvidas ao longo da vida – identificada também por Smith e Clayton (2009) – e na valorização da experiência de vida – referida por Amorim (2006). Verificou-se ainda o desenvolvimento de novas relações de amizade, que poderá ser um preditor de desenvolvimento de redes sociais, com possíveis consequências positivas em termos de capital social (Field, 2012; Ornelas, 2008).

A escala de mudanças e atitudes criada a partir dos resultados qualitativos constituiu, a nosso ver, uma forma de registar e amplificar as perspectivas dos participantes (Rappaport, 1994), complementando a abordagem de investigação na lógica de empowerment iniciada com o estudo qualitativo. A sua análise fatorial exploratória confirmou apenas com qualidade o fator *mudanças pessoais*. Porém, parecem-nos relevantes os resultados de frequências de alguns dos outros indicadores.

No âmbito da educação e formação, verificou-se que mais de um quarto dos participantes se envolveram em formação profissional após terminarem o processo de reconhecimento de aprendizagens prévias, e que mais de um terço previa envolver-se em atividades de educação ou formação profissional no futuro. Estes resultados apontam para o efetivo impacto positivo do reconhecimento de competências em termos de promoção da aprendizagem ao longo da vida, tal como detetado noutras investigações (e.g., Amorim, 2006; Ávila, 2008; Cleary et al., 2001; Costa, 2005; Fejes & Andersson, 2009; Gomes et al., 2008; Valente et al., 2011).

A nível profissional, também mais de um terço atribuíram a falta de mudanças à situação de crise económica do país e previam que as mudanças ocorressem no futuro, uma vez superada a crise, o que vai ao encontro dos resultados encontrados por Amorim (2006) e Ávila (2008), que sugeriram a promoção da confiança em relação ao futuro profissional. O facto de os participantes esperarem impacto na sua vida profissional no futuro, quando a situação do país melhorar, reforça a importância do contexto e de se avaliar os programas numa perspectiva ecológica, pensando nas pessoas em interdependência com o seu ambiente social (Kelly, 2010), isto é, compreendendo as respostas individuais no contexto das suas

condições ambientais (Kaufman, Crusto, Quan, Ross, Friedman, O’Rielly & Call, 2006). Neste caso em concreto, não será possível dissociar a falta de resultados em termos de empregabilidade dos importantes problemas de desemprego que o país enfrenta.

Quanto às perspectivas dos outros face ao programa, é de destacar o apoio sentido pela grande maioria dos participantes da parte de familiares e amigos, e o predomínio significativo da opinião de que os outros valorizam o processo, face à opinião de que consideram o processo injusto, referida nas entrevistas. Estes poderão ser indicadores da eventual adesão e suporte da população a este tipo de iniciativas.

Relativamente à quantificação das mudanças pessoais com a escala extraída da análise fatorial, a mudança mais verificada foi a aprendizagem, confirmando os resultados do estudo qualitativo. Os resultados indicaram mais mudanças pessoais nos participantes com habilitações formais de partida ao nível do primeiro ciclo do ensino básico, com diferenças significativas comparativamente aos que tinham o segundo ciclo ou frequência do ensino secundário, que foram respetivamente os níveis de ensino em que se verificaram menos mudanças. Estes resultados sugerem maior impacto do processo nos adultos menos qualificados formalmente, o que poderá estar relacionado com maior aprendizagem. Curiosamente, a maior diferença nos níveis de mudanças observou-se entre os participantes que tinham o primeiro e o segundo ciclo de escolaridade, podendo dever-se a um maior hiato de competências entre estes dois níveis de ensino, mas também à libertação do estereótipo social de possuir as qualificações escolares mínimas.

Constataram-se ainda valores significativamente mais elevados de mudanças pessoais nos participantes que completaram o processo de RVCC há mais de 6 meses e menos de 1 ano, do que naqueles que completaram há mais de 2 anos, apontando para a dissipação do impacto do programa em termos pessoais ao longo do tempo, tal como observado por Alcoforado (2008), e reforçando a importância das pessoas estarem frequentemente envolvidas em atividades de aprendizagem ao longo da sua vida.

Foi também objetivo desta investigação contribuir para a validação empírica do constructo e de um instrumento de medida do empowerment psicológico na população portuguesa. O estudo do modelo de empowerment seguiu a orientação teórica tradicional (Zimmerman, 1995, 2000), partindo da conceptualização do empowerment psicológico enquanto constructo superordenado e, como tal, foi testado um modelo de mensuração reflexivo através do procedimento de análise de equações estruturais por relações estruturais

lineares. O modelo foi melhorado ao longo da pesquisa e a análise fatorial confirmatória revelou índices de boa qualidade do ajustamento à nossa amostra. No entanto, considerando as recentes propostas de Peterson (2014), que sugeriu tratar-se de um constructo agregado, testámos o mesmo modelo reflexivo e um modelo formativo alternativo através do procedimento de análise de equações estruturais por mínimos quadrados parciais, a fim de se poderem tecer comparações. Ambos os modelos se revelaram válidos, mas a comparação da força e da significância dos indicadores, sugeriu a maior adequação do modelo reflexivo aos dados da amostra.

Apesar do método de mínimos quadrados parciais ser descrito como adequado à análise de equações estruturais quando o tamanho da amostra é pequeno (Wong, 2013), optámos pelo modelo reflexivo calculado e melhorado pelo método de relações estruturais lineares, por apresentar índices mais precisos de qualidade do ajustamento e por a dimensão da amostra cumprir o rácio mínimo aceitável de participantes por parâmetros (Worthington & Whittaker, 2006, 827 p.). Os resultados da análise fatorial confirmatória suportam a validade da estrutura dos três componentes do empowerment psicológico no contexto português e demonstram a boa fiabilidade das três escalas de empowerment, sugerindo que podem ser usadas para avaliar o empowerment psicológico na população estudada.

Deste modo, confirma-se o modelo de empowerment psicológico enquanto constructo que se reflete em três dimensões (Zimmerman, 1995) que incluem seis fatores (Speer & Peterson, 2000): componente *intrapessoal* – *competência de liderança e controlo de políticas*; componente *interacional* – *conhecimento das fontes de poder, conhecimento da natureza do poder e conhecimento dos instrumentos de poder*; componente *comportamental*, definido pelos *comportamentos participatórios*.

Na nossa amostra, verificou-se que o empowerment psicológico se refletiu melhor nos componentes intrapessoal e comportamental do que no componente interacional, indicando que a sua influência terá sido maior nas crenças sobre as próprias competências e esforços para exercer controlo, e na participação na tomada de decisões ou na resolução de problemas, do que na compreensão do ambiente sociopolítico. O componente interacional/cognitivo explicou melhor o conhecimento da natureza do poder – compreensão da natureza conflituosa de poder (Speer, 2008) – e o conhecimento dos instrumentos de poder – compreensão dos mecanismos através dos quais o poder se expressa (Speer, 2008) – do que o conhecimento das fontes de poder – compreensão das fontes através das quais se acede ao poder (Speer, 2008). Estes resultados sugerem que, embora todos os componentes sejam essenciais para o

constructo do empowerment psicológico, este não se reflete nos diferentes componentes de igual forma, o que dá conta da sua natureza complexa, aberta e dinâmica (Zimmerman, 1995).

Um dos argumentos apontados por Peterson (2014) para a má especificação do constructo foi a fraca correlação que tem vindo a ser verificada entre os diferentes componentes do empowerment psicológico (e.g. Christens, Collura, & Tahir, 2013; Christens, Peterson, & Speer, 2011; Speer, 2000; Speer & Peterson, 2000; Zimmerman et al, 1992), o que de facto observámos. Constatou-se que a correlação entre os componentes foi positiva, confirmando que aumentam ou diminuem juntos, mas fraca entre o componente interacional e os outros componentes, e moderada entre o componente intrapessoal e o componente comportamental. Verificou-se, pois, que as crenças na capacidade para influenciar o contexto (intrapessoal) covariam com o envolvimento em comportamentos para exercer influência no contexto (comportamental), mas ambos covariam pouco com a compreensão de como o sistema funciona nesse contexto (interacional). A correlação mais fraca verificou-se entre os componentes interacional e comportamental, não confirmando o papel do componente interacional como preparatório da participação, isto é, como elo de ligação entre o controlo percebido (intrapessoal) e a tomada de medidas para exercer controlo (comportamental), tal como sugerido por Zimmerman (1995).

O empowerment, em todos os níveis de análise, pode variar e ter diferentes intensidades ao longo do tempo (Zimmerman, 1990). A avaliação do empowerment psicológico pode ser especialmente difícil, porque este manifesta-se em diferentes crenças, competências e comportamentos, em função da interação entre os indivíduos e os contextos (Zimmerman, 1990, 1995), incluindo considerações estruturais, ecológicas e culturais (Itzhaky & York, 2003). Os valores de empowerment psicológico na nossa amostra foram positivos, mas com maior expressão do componente interacional, especialmente do fator conhecimento das fontes de poder, e valores muito baixos do componente comportamental. Parece, pois, que os participantes compreendiam os métodos necessários para criar mudança, e em especial que as relações intrapessoais são a fonte do poder, mas participavam pouco em atividades com potencial de mudança.

Apesar do empowerment ser um constructo multinível que se verifica também a nível organizacional e comunitário, o empowerment psicológico tem sido considerado um objetivo prioritário da intervenção (Peterson & Hughey, 2004). Amorim (2006) e Gomes (2011) analisaram os níveis de empowerment psicológico (no primeiro caso apenas do componente intrapessoal) de participantes no processo de RVCC comparativamente aos de participantes

em cursos de educação e formação de adultos, e ambos os resultados sugeriram que os processos de reconhecimentos de aprendizagens prévias terão maior potencial de empowerment psicológico que os programas de educação de adultos. Assim, supõe-se que o empowerment não resultará da certificação obtida, mas das características do processo, que permite o balanço e a valorização do percurso de vida do candidato e que, embora orientado por técnicos, possibilita ao candidato alguma flexibilidade e autonomia.

No nosso estudo, compararam-se os níveis de empowerment psicológico de indivíduos que obtiveram certificação escolar através do processo de RVCC com os de indivíduos que estavam inscritos para qualquer modalidade de certificação escolar de adultos. Constatou-se que ter completado o processo de RVCC revelou influência significativa em termos de empowerment psicológico. O impacto verificou-se no empowerment em geral e em específico na crença de que se pode influenciar as decisões políticas – controlo de políticas (Zimmerman & Zahnizer, 1991) – e na participação em atividades com potencial de mudança das condições comunitárias – comportamentos participatórios (Speer & Peterson, 2000).

Conhecer as características dos participantes que aumentam ou diminuem os níveis de empowerment permite identificar os grupos com maiores dificuldades e delinear estratégias adequadas à sua promoção. Os fatores demográficos que se mostraram como antecedentes do empowerment psicológico foram o género, a situação profissional, o rendimento familiar, a qualificação formal, o nível de certificação e as mudanças pessoais.

O género masculino revelou valores mais elevados no componente intrapessoal e em ambos os seus fatores, competência de liderança e controlo de políticas, e no componente comportamental, evidenciando maior sentimento de controlo e maior participação na comunidade. Resultados semelhantes foram encontrados por Speer et al., (2013), noutro contexto e com versões das mesmas escalas, ao constatarem que nos grupos com menor rendimento familiar o género masculino apresentou maiores níveis de participação e do componente intrapessoal. Já no estudo realizado com a mesma população em Portugal (Gomes, 2011), mas com diferentes escalas de medida, o género masculino mostrou valores mais elevados do componente comportamental e do componente interacional. Contudo, os componentes foram conceptualizados de forma diferente, uma vez que no estudo de Gomes (2011) o fator controle político integrava o componente interacional, enquanto no nosso modelo integra o componente intrapessoal.

Os participantes com frequência do ensino secundário obtiveram resultados significativamente mais elevados de controlo de políticas (componente intrapessoal) e de comportamentos participatórios (componente comportamental) do que aqueles que tinham como habilitações formais de partida o 3º ciclo do ensino básico. Estes resultados são consistentes com a relação positiva entre estes dois componentes do empowerment psicológico e a classe social (medida combinada de rendimento familiar e de nível de educação formal) observada por Christens, Speer, e Peterson (2011).

Quanto à certificação obtida pelo processo de RVCC, verificaram-se também valores significativamente mais elevados de empowerment psicológico e de um dos fatores do componente interacional, o conhecimento das fontes de poder, nos participantes que certificaram o ensino secundário comparativamente àqueles que obtiveram certificação de 3º ciclo. Tais resultados são sugestivos da relação entre maior nível de certificação e maiores níveis de empowerment.

A situação profissional revelou influência sobre um dos fatores do componente intrapessoal, o controlo de políticas, mas não foi possível identificar de que forma. Assim como também não se conseguiu identificar como o rendimento familiar influenciou o empowerment psicológico e um dos fatores do componente interacional, o conhecimento das fontes de poder. O papel preditor das variáveis situação profissional e rendimento familiar no empowerment psicológico deve continuar a ser estudado, por serem fatores importantes em termos de inclusão social e de bem-estar geral.

Alguns dos indicadores de mudanças pessoais demonstraram influência sobre o empowerment psicológico. Os participantes que reportaram ter adquirido maior conhecimento e competências e desenvolvido maior confiança e motivação para fazer mudanças nas suas vidas revelaram valores mais elevados do componente intrapessoal e, em específico, do controlo de políticas. Os que revelaram consciência do valor da experiência tiveram maior conhecimento dos instrumentos de poder, e os que relataram ter mais condições para tentar mudar de emprego ou prosseguir estudos mostraram maior conhecimento das fontes de poder. No entanto, no global a relação entre as mudanças pessoais e o empowerment psicológico não foi estatisticamente significativa.

Uma abordagem de investigação ecológica pressupõe a necessidade de múltiplos métodos para descrever a experiência humana e documentar completamente a mudança, sendo essencial ambas as técnicas de recolha de dados, qualitativa e quantitativa (Kaufman et

al, 2006). Este tem sido o padrão verificado nos estudos sobre o impacto do processo de RVCC nos participantes e que foi seguido também por nós. No geral, os resultados obtidos nesta investigação também não remetem para conclusões originais no âmbito das mudanças nos participantes, sendo antes coincidentes com o observado em estudos anteriores (e.g., Amorim, 2006; Ávila, 2008; Costa, 2005; Valente et al., 2011).

A originalidade desta investigação está em fazer uso de ambas as técnicas de modo complementar, construindo uma escala a partir dos testemunhos dos participantes e cujos resultados da aplicação confirmam os resultados do estudo qualitativo. Pudemos constatar que os principais efeitos do processo de reconhecimento de aprendizagens prévias nos participantes foram a aprendizagem e a motivação para continuar a aprender, o aumento da autoconfiança, a valorização da experiência adquirida e a consciencialização dos reais conhecimentos e competências. Deste modo, verifica-se que, apesar do ênfase dado à perspetiva económica da aprendizagem ao longo da vida nas últimas décadas (Andersson, Fejes, & Sandberg, 2013) e de as principais expectativas dos participantes serem nesse sentido, os resultados obtidos apontam para o impacto fundamentalmente em termos de desenvolvimento pessoal e de bem-estar.

A principal limitação desta investigação é a reduzida dimensão da amostra, tanto no estudo qualitativo como no estudo quantitativo, que beneficiariam de uma amostra mais ampla para uma aferição mais acurada dos resultados. No que respeita à validação das escalas de medida, para futuros desenvolvimentos será importante o seu estudo numa amostra maior e em diferentes populações, a fim de se obterem informações adicionais sobre as suas propriedades psicométricas. No caso da escala de mudanças nos participantes, parece-nos que será relevante o seu aperfeiçoamento transformando-a numa escala de medida ordinal, que permitirá estabelecer diferenças para além das descritivas.

Embora, pelas características do constructo, a avaliação do empowerment seja defendida como específica e contextualizada (Zimmerman, 1995), a tradução e adaptação de escalas validadas noutros contextos é preferível à criação de escalas completamente novas, e a única forma de permitir a comparação e interpretação entre populações (Wombacher, Tagg, Bürgui, & MacBryde, 2010). Esta pesquisa constitui um aporte para a validação de uma medida global do empowerment psicológico, para a compreensão dos seus preditores e de como os três componentes interagem e se influenciam.

A população estudada – participantes e candidatos a um programa de reconhecimento de aprendizagens prévias – constitui um ponto forte, na medida em que o estudo do instrumento em amostras nas quais se preveem diferentes níveis de empowerment pode produzir maiores evidências da sua sensibilidade psicométrica (Rogers, Chamberlin, Ellison, & Crean, 1997). Contudo, a validação do instrumento de empowerment psicológico na população em geral poderá permitir uma compreensão mais complexa do modelo de empowerment no contexto português. Nomeadamente, do papel preditor de algumas características demográficas que não foi possível esclarecer (e.g. situação profissional e rendimento familiar).

Apesar de se terem obtido resultados significativos da análise dos modelos reflexivos e formativos através de equações estruturais por mínimos quadrados parciais, a análise efetuada foi apenas uma análise inicial e existem procedimentos mais avançados que devem ser adotados em estudos posteriores. A pesquisa de constructos de mensuração formativa e mista tem sido rara nas ciências sociais em geral, e principalmente de constructos de terceira ordem (Roy, Tarafdar, Ragu-Nathan, & Marsillac, 2012). Para maiores desenvolvimentos da investigação na teoria do empowerment, parece-nos importante testar futuramente se as ordens inferiores do constructo podem incluir modelos mistos, isto é, reflexivos e formativos (Roy et al., 2012).

Parece-nos especialmente relevante explorar com mais detalhe o componente interacional, e em especial o fator conhecimento da fonte de poder, que nos modelos reflexivos tende a emergir como mais fraco. Será também de equacionar a validação empírica de um instrumento de medida do quarto componente do empowerment psicológico proposto por Christens (2012), o empowerment relacional, e testar a sua integração no modelo do empowerment psicológico.

O processo de reconhecimento de competências partilha com o conceito de empowerment o foco nas potencialidades e não nos défices, com um olhar sobre o contexto no pressuposto de que muitas das competências já estão presentes (Rappaport, 1994). Os resultados desta investigação apontam para o potencial do reconhecimento de aprendizagens adquiridas ao longo da vida na promoção do empowerment psicológico.

De forma a perceber a variabilidade do comportamento dos participantes ao longo do tempo, em termos de empowerment e de outras mudanças, será também importante a realização de estudos longitudinais. Até porque, embora o programa de RVCC esteja

atualmente muito reduzido, as políticas europeias perspetivam que nos próximos anos estejam implementados em todos os Estados-membros mecanismos de reconhecimento de aprendizagens prévias, pelo que se justifica acompanhar as mudanças ao longo do tempo e adquirir um conhecimento mais preciso do impacto individual e comunitário do processo (Field, 2012), com vista a contribuir para o delineamento de programas mais ajustados às necessidades individuais e sociais.

Passados mais de 30 anos da sua introdução no campo da psicologia comunitária, o empowerment mantém-se na agenda como tema central, como quadro teórico e como valor e objetivo que orienta a investigação e a intervenção. Continua a ser relevante que se clarifique o constructo e a sua relação com outros fatores, para se perceber como é que as pessoas, as organizações e as comunidades ganham maior controlo sobre as suas vidas.

Uma pessoa empowered pode não ter poder real no sentido político, mas ter compreensão das escolhas que pode fazer. Pode não fazer as melhores escolhas, mas sabe entre o que pode escolher (Zimmerman, 1990). O empowerment psicológico constitui-se, assim, como um catalisador das liberdades individuais e do desenvolvimento, promovendo oportunidades para os que estão em risco de exclusão social, como é o caso das pessoas que usufruem dos programas de reconhecimento de aprendizagens ao longo da vida.

Referências Bibliográficas

- Alcoforado, J. L. M. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: Limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Amorim, J. P. (2006). O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania – A metamorfose das borboletas. *Cadernos de Emprego e Relações de Trabalho*, 5. Lisboa: MTSS/DGERT.
- Andersson, P., Fejes, A., & Sandberg, F. (2013) Introducing research on recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 405-411, doi: 10.1080/02601370.2013.778069
- Ávila, P. (2008). Os contextos da literacia: Percursos de vida, aprendizagem e competências-chave dos adultos pouco escolarizados. *Sociologia*, 17/18, 307-337. [On-line] Available: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5521.pdf>
- Christens, B. D. (2012). Toward psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 50(1-2), 114-128. doi: 10.1007/s10464-011-94835
- Christens, B. D., Collura, J. J., & Tahir, F. (2013). Critical hopefulness: A person-centered analysis of the intersection of cognitive and emotional empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 52(1-2), 170-184. doi: 10.1007/s10464-013-9586-2
- Christens, B. D., Peterson, N. A., Speer, P. W. (2011). Community participation and psychological empowerment: Testing reciprocal causality using a cross-lagged panel design and latent constructs. *Health, Education & Behavior*, 38(4), 339-347. doi: 10.1177/1090198110372880
- Christens, B. D., Speer, P. W., & Peterson, N. W. (2011). Social class as moderator of the relationship between (dis)empowering processes and psychological empowerment. *Journal of Community Psychology*, 39(2), 170-182. doi: 10.1002/jcop.20425
- Costa, J. A. P. F. (2005). *Competências adquiridas ao longo da vida: Processos, trajectos e efeitos*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

- Fejes, A. & Andersson, P. (2009). Recognizing prior learning: Understanding the relations among experience, learning and recognition from a constructivist perspective. *Vocations and Learning*, 2(1), 37–55. doi: 10.1007/s12186-008-9017-y
- Field, J. (2012). Is lifelong learning making a difference? Research based evidence on the impact of adult learning. In D. Aspin, J. Chapman, K. Evans, & R. Bagnall (Eds.), *Second International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 887-897). Dordrecht: Springer.
- Gomes, I. (2011). *Experiências de educação-formação e empoderamento: Um estudo longitudinal das mudanças no empoderamento psicológico de adultos pouco escolarizados*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Gomes, I. P., Coimbra, J. L., & Menezes, I. (2008). Educação e formação de adultos: A caminho do empowerment comunitário. In J. Ferreira & A. R. Simões (Org.), *Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?: actas do XV colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*. [On-Line] Available: http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.FormView?P_ID=72469
- Itzhaky, H., & York, A. S. (2003). Leadership competence and political control: The influential factors. *Journal of Community Psychology*, 31(4), 371-381. doi: 10.1002/jcop.10054
- Kaufman, J. S., Crusto, C. A., Quan, M., Ross, E., Friedman, S. R., O’Rielly, K., & Call, S. (2006). Utilizing program evaluation as a strategy to promote community change: Evaluation of a comprehensive, community-based, family violence initiative. *American Journal of Community Psychology*, 38(3-4), 191-200. doi: 10.1007/s10464-006-9086-8
- Kelly, J. G. (2010). Ecological thinking: Four qualities. *Análise Psicológica*, 28(3), 389-393.
- Minich, L., Howe, S., Langmeyer, D., & Corcoran, K. (2006). Can community change be measured for an outcomes-based initiative? A comparative case study of the success by 6[®] initiative. *American Journal of Community Psychology*, 38(3-4), 183-190. doi: 10.1007/s10464-006-9078-8
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de Século.

- Peruniak, G., & Powell, R. (2007). Back eddies of learning in the recognition of prior learning: A case study. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 33(1), 83-106. [On-line] Available: <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/cjuce-rcepu/article/view/19946/15463>
- Peterson, N. A. (2014). Empowerment theory: Clarifying the nature of higher-order multidimensional constructs. *American Journal of Community Psychology*, 53, 96-108. doi: 10.1007/s10464-013-9624-0
- Peterson, N. A., & Hughey, J. (2004). Social cohesion and intrapersonal empowerment: gender as moderator. *Health Education Research*, 19(5), 533-542. doi: 10.1093/her/cyg057
- Rappaport, J. (1994). Empowerment as a guide to doing research: Diversity as a positive value. In E. J. Trickett, R. J. Watts, and D. Birman (Eds.), *Human diversity: Perspectives on people in context* (pp. 359-382). San Francisco: Jossey-Bass.
- Recomendação do Conselho de 20 dezembro de 2012 sobre a validação da aprendizagem não formal e informal. [On-Line] Available: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2012:398:FULL&from=EN>
- Rogers, E. S., Chamberlin, J., Ellison, M. L., & Crean, T. (1997). A consumer-constructed scale to measure empowerment among users of mental health services. *Psychiatric Services*, 48(8), 1042-1047.
- Roy, S., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, T. S., & Marsillac, E. (2012). The effect of misspecification of reflective and formative constructs in operations and manufacturing management research. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 10(1), 34-35. [On-Line] Available: <http://www.ejbrm.com/volume10/issue1>
- Smith, L., & B. Clayton (2009). Recognising non-formal and informal learning: Participant insights and perspectives. Adelaide, Australia: NCVER. [On-line] Available: http://vuir.vu.edu.au/1968/1/Recognising_non-formal_and_informal_learning.pdf
- Speer, P. W. (2000). Intrapersonal and interactional empowerment: Implications for theory. *Journal of Community Psychology*, 28(1), 51-61. doi: 10.1002/(SICI)1520-6629(200001)
- Speer, P. W. (2008). Social power and forms of change: Implications for psychopolitical validity. *Journal of Community Psychology*, 36 (2), 199-213. doi: 10.1002/jcop.20231

- Speer, P. W., & Peterson, N. A. (2000). Psychometric properties of an empowerment scale: Testing cognitive, emotional, and behavioral domains. *Social Work Research, 24* (2), 109-118. doi: 10.1093/swr/24.2.109
- Speer, P. W., Peterson, N. A., Armstead, T. L., & Allen, C. T. (2013). The influence of participation, gender and organizational sense of community on psychological empowerment: The moderating effects of income. *American Journal of Community Psychology, 51*(1-2), 103-113. doi: 10.1007/s10464-012-9547-1
- Valente, A. C., Carvalho, L. X., & Carvalho, A. X. (2011). Bringing lifelong learning to low-skilled adults: The New Opportunities Initiative. In Roberto Carneiro (Ed.). Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning: Lessons learnt from the New Opportunities Initiative, Portugal (pp. 145-182). UNESCO, MENON Network, CEPCEP-Universidade Católica Portuguesa.
- Wombacher, J., Tagg, S. K., Bürgui, T., & MacBryde, J. (2010). Measuring sense of community in the military: Cross-cultural evidence for the validity of the brief sense of community scale and its underlying theory. *Journal of Community Psychology, 38*(6), 671-687. doi: 10.1002/jcop.20388
- Wong, K. K. (2013). Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) Techniques Using SmartPLS. *Marketing Bulletin, 24*, Technical Note 1, 1-32. [On-Line] Available: http://marketing-bulletin.massey.ac.nz/v24/mb_v24_t1_wong.pdf
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist, 34*(6), 806-838. doi: 10.1177/0011000006288127
- Zimmerman, M. A. & Zahniser, J. H. (1991). Refinements of sphere-specific measures of perceived control: Development of a sociopolitical control scale. *Journal of Community Psychology, 19*, 189-204. doi: 10.1002/1520-6629(199104)
- Zimmerman, M. A. (1990). Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological conceptions. *American Journal of Community Psychology, 18*(1), 169-177. doi: 10.1007/BF00922695
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology, 23*(5), 581-598. doi: 10.1007/BF02506983

- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In Julian Rappaport & Edward Seidman (Eds.), *Handbook of Community Psychology* (pp.43-63). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Zimmerman, M. A., Israel, B. A., Schulz, A., & Checkoway, B. (1992). Further explorations in empowerment theory: An empirical analysis of psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 20(6), 707-727. doi: 10.1007/BF00942234

Anexo A

Categorias da Análise Qualitativa

Expectativas

Expectativa em termos profissionais.

- “Para ter mais estudos se ficar desempregado”;
- “Nunca se sabe, posso ficar desempregado e é mais fácil arranjar alguma coisa se tiver o 9º ano”;
- “Para ter mais oportunidades de emprego”;
- “O emprego que eu tenho agora já é obrigatório ter o 9º ano (...) eu não tenho e nunca se sabe, vêm outros com o 9º ano e podem me mandar embora”;
- “Foi o desemprego após 40 anos de trabalho efetivo (...) a necessidade de ter mais habilitações para conseguir arranjar um emprego compatível com o que eu tinha”;
- “Fiquei desempregada no fim de 2005 (...) ao fim de 32 anos de trabalho (...) com os filhos criados (...) e senti-me perdida”;
- “Foi a necessidade de obter a certificação para poder ser promovido”;
- “Já tinha formação profissional como técnica de biblioteca, mas como só tinha o 9º ano, estava oficialmente como auxiliar de serviços gerais, mas fazia o trabalho de técnica de biblioteca (...) Consegui a progressão para assistente administrativa (...) e assim que o Governo descongele as carreiras posso solicitar a progressão para técnica de biblioteca.”
- “Eu inscrevi-me para fins profissionais. No meu trabalho exige-se o 12º ano e quem não tiver tem mais dificuldade em concorrer para subir de carreira”.

Expectativa de aprendizagem e prosseguimento de estudos/formação.

- “Para ter mais conhecimentos”;
- “Para ter mais sabedoria, mais conhecimentos”;
- “Para ter mais ideias (...) para saber outras coisas”.
- “Quero inscrever-me numa formação (...) e é preciso ter o 9º ano”.

Expectativa de valorização social.

- “Para uma pessoa se sentir melhor socialmente”;
- “Senti-me muito mal porque era a única com a 4ª classe”;
- “Porque me sentia “retraído” perante pessoas menos competentes, mas com mais habilitações”;

- “Pessoalmente, eu sentia-me um bocado em baixo perante os colegas (...) porque entrei lá (no trabalho) com o 4º ano. (...) Sem dúvida que me sinto mais valorizada”;
- “Decidi vir fazer o secundário para reconhecimento”.

Mudanças

Aprendizagem.

- “Mais cuidado na escrita”;
- “Gramática mais cuidada”;
- “Aprendi ao fazer pesquisas (...) adquirir mais competências”;
- “Fiquei com mais conhecimento sobre como concorrer a empregos”;
- “Adquiri novos conhecimentos e competências”;
- “Aprendi muitas coisas”;
- “Aprendi efetivamente”;
- “Adquire-se mais conhecimento...acho que aprendemos sempre com isto”;
- “Como temos que fazer muita pesquisa, aprendemos muito”;
- “Tinha um computador há 2 anos, mas não sabia nada. (...) Agora vou à Internet, vou ao Facebook, às vezes vou à procura de umas músicas, de certas coisas para ler...”;
- “Já não ficamos tão ingénuas (...) já estamos mais dentro dos assuntos (...) falar sobre os políticos, os gráficos, a percentagem dos votos (...) e eu via na televisão e nem ligava, nem percebia”;
- “Sei dizer outras palavras que antes não dizia (...) uma outra cultura”;
- “Foi uma mais-valia (...) o termos que ir pesquisar, ter que desenvolver certos temas (...) adquirir mais conhecimentos (...) aprendi coisas novas (...) por exemplo em Ambiente e em TIC”;
- “Desenvolvi o Português (...) já consegui escrever uma carta formal dirigida a um juiz, se fosse antes pagaria a alguém para o fazer”;
- “É uma mais-valia (...) a nível de conhecimentos”;
- “Adquiri mais conhecimentos”;
- “Adquiri mais conhecimentos, aprendi mais (...) o facto de fazermos pesquisas faz com que adquiramos mais conhecimentos”;
- “Eu gostei, porque não sabia certas coisas e fiquei a saber. Fiquei com outros conhecimentos (...) Por exemplo, eu dantes não percebia nada de política, e agora

quando vejo na televisão já percebo, dantes não ligava. (...) Não tinha conhecimento e fiquei a saber”;

- “Soube coisas que alguma vez eu pensava em aprender!”;
- “Nós ficamos com outros conhecimentos que não tínhamos, é outra cultura”;
- “Pela cultura”;
- “O que aprendi aqui ajudou-me a perceber melhor a matéria de outra formação que fiz”;
- “O que aprendi tenho aplicado no meu dia-a-dia (...) na construção da minha casa”;
- “Isto são tudo aprendizagens que nós podemos aplicar no nosso dia-a-dia, com os colegas, com os amigos, em casa”;
- “Pus em prática coisas que me passavam um bocado ao lado (...) separação do lixo, meio ambiente”;
- “Aprender faz-me sentir bem (...) sinto que consigo e isso dá-me ainda mais vontade de aprender”.

Desenvolvimento pessoal.

- “Apercebi-me que o cérebro estava parado”;
- “Faz-nos raciocinar mais (...) penso melhor naquilo que digo e falo melhor”;
- “Desenvolvemos, ficamos com mais capacidades”;
- “Enriqueci”;
- “Mexer no baú das recordações fez-me acordar para a vida”;
- “Crescimento pessoal, ver as coisas de outra maneira”;
- “Tive que fazer um esforço (...) obrigou-me a ter a mente ativa (...) a pesquisar”;
- “E obrigou-me a estar mais atenta (...) leva-me a procurar outro tipo de informação (...) estava adormecida”;
- “Ficamos mais atentos (...) damos mais valor ao que nos rodeia (...) por exemplo, agora estou muito mais atenta ao que leio nas revistas, que dantes lia e nem ligava”;
- “Houve um grande desenvolvimento pessoal”;
- “Maior interesse por pesquisa (...) por leitura (...) estar mais atenta”;
- “Fiquei mais desperta para determinados assuntos”;
- “Passamos a ver determinadas coisas de outra maneira (...) para a cultura da pessoa, enriquece”;

- “Agora tenho outros interesses (...) leitura, fazer pesquisas no computador (...) fiquei com mais prática de informática”;
- “Se a pessoa estudar tem um despertar para a vida diferente (...) vi-me obrigada a cultivar-me (...) obriga-nos a ver as coisas de outro modo”;
- “O conhecimento dá-nos outra maneira de estar... e isso é importante”;
- “Abre a mente”.

Valorização pessoal e social.

- “Não houve impacto em termos práticos, mas sim em termos de realização pessoal”;
- “Fiquei muito satisfeita comigo (...) sentia-me estúpida (...) sentia-me grande, vaidosa, quando vinha para a escola (...) aprendi que aquilo que sabemos é importante”;
- “O processo valoriza imenso (...) mas principalmente a nível pessoal”.
- “O que eu sinto é que me valorizou muito”;
- “Até a nível pessoal é bom termos habilitações, é gratificante”;
- “Sinto-me mais poderosa, mais enriquecida”;
- “Sinto-me mais senhora, mais mulher”;
- “Um dia ainda vou dizer aos meus netos: «A avó, com esta idade, ainda conseguiu tirar um diploma.»”;
- “Eu senti-me outra pessoa”;
- “Foi um desafio pessoal, para ver se estava ainda dentro do prazo”;
- “Como desafio”.
- “Deu-me muito gozo escrever sentindo. (...) Acabei por ver que ainda estava mais ou menos ativa nessas características minhas. (...) Foi gratificante.”
- “Andei muitos anos a viver só para os filhos e para o trabalho”;
- “Foi uma realização pessoal (...) um prazer muito pessoal (...) uma vitória pessoal, (...) Senti-me feliz, porque senti-me vitoriosa”;
- “Fiquei mais tola, mais contente, dizia a toda a gente que tinha o 9º ano... as minhas irmãs só têm o 6º ano e mal feito!”;
- “Gosto de lá ir ao álbum e ver o que eu fiz. É uma coisa que fica sempre para a nossa vida, é bonito. Reviver a nossa juventude, o casamento, os filhos, as fotografias...”
- “Quando me perguntam que estudos é que eu tenho, e dizer que tenho o 9º ano... é uma satisfação!”;

- “É uma mais-valia (...) a nível de (...) reconhecimento cultural”;
- “Em tudo na vida, se a pessoa tiver mais estudos é vista com outros olhos”;
- “Aos olhos do mundo somos vistos com outros olhos, e isso até noto ao nível de família”;
- “Digo às minhas colegas para virem fazer (...) é super importante as pessoas estarem equiparadas, não haver uma diferenciação tão grande”.

Satisfação.

- “Estou a gostar”;
- “Foi ótimo (...) não sabia como ia ser, mas gostei de vir”;
- “Todas as pessoas que queiram aproveitar que se inscrevam. (...) Foi espetacular e adorei”.

Consciencialização das competências.

- “A mim ajudou a ter noção das minhas capacidades”;
- “Não tinha consciência do valor que já tinha”;
- “Há coisas que nós sabemos e não fazemos ideia que sabemos, e só nos apercebemos disso quando começamos o processo”;
- “Eu estou com muitas dificuldades na Matemática (...) é falta de bases”;
- “Tive dificuldade nas áreas de cultura geral!”.

Valorização da experiência.

- “As competências que eu adquiri com a prática, ao longo da vida, não são iguais às de um recém-formado”;
- “Quem está no terreno é que aprende (...) é mais importante que os livros”;
- “Não é uma equivalência ao 12º ano, é uma competência”;
- “É o valor da experiência de vida”;
- “O que aprendi no curso (técnico de biblioteca) foi uma mais-valia, uma ajuda para conseguir fazer o processo”.

Novas amizades

- “Gostei (...) fiz novas amizades (...) foi uma experiência nova”;
- “A nível social também foi enriquecedor (...) conheci outras pessoas, fiz amizades;”
- “Pela amizade”.

Prosseguimento de estudos/formação.

- “O principal é poder continuar a estudar e a fazer formação”;
- “Faz-nos ter mais vontade de prosseguir. (...) Já estou inscrita num curso de Inglês (...) e na ginástica”;
- “Despertou em mim a vontade de aprender (...) e gostava de continuar (...) na área da Educação”;
- “Deu-me acesso a uma formação profissional de nível 4, que sem o 12º ano não poderia frequentar”;
- “Ainda durante o processo o meu marido começou a pensar seguir o ensino superior (...) está agora a fazer o processo M23 para entrar em Gestão e Economia. (...) E eu também (...) sempre pensei em ser educadora de infância, mesmo antes de ser preciso ter curso superior (...) optei por aguardar, porque não dá para estarmos os dois ao mesmo tempo”;
- “Despertou em mim o gosto, o interesse por prosseguir os estudos ou fazer formação”;
- “E se aparecesse lá em Ferrel um curso de Informática eu ia fazer. (...) Também gostava de fazer um curso de uma Língua, Inglês ou Francês”.

Valorização profissional.

- “O processo valoriza imenso (...) a nível profissional também”;
- “Continuo no mesmo trabalho (...) mas sinto-me mais valorizada profissionalmente por ter o 12º ano”;
- “Conforta-me saber que se amanhã houver um concurso eu posso concorrer”.
- “Pessoalmente, eu sentia-me um bocado em baixo perante os colegas (...) porque entrei lá (no trabalho) com o 4º ano. (...) Sem dúvida que me sinto mais valorizada”;
- “Presentemente ainda não surgiu uma oportunidade para poder concorrer, mas não perco a esperança”;
- “É bom a nível profissional (...) para a pessoa poder concorrer e subir na carreira (...) é uma segurança”;
- “Em termos profissionais não houve impacto. (...) Fiquei desempregada (...) de uma fábrica de cerâmica (...) e comecei a fazer o 9º ano no Centro de Emprego. (...) Depois arranjei emprego quando já tinha o 9º ano, mas acho que não foi por isso. (...) Agora com o 12º ano é que acho que vou ter mais oportunidades”;

- “O principal sentimento quando concluí o 12º ano foi o de satisfação por poder ter mais oportunidades profissionais”;
- “Acho que é um bocadinho mais fácil de arranjar emprego do que quando tinha só o 4º ano”;
- “Ter obtido condições para progredir na carreira (...) mais do que tudo ter satisfação em poder concorrer ou não (...) sou senhor do meu destino (...) tenho poder de decisão (...) a certificação o que me fez mais foi «eu posso fazer» (...) antes não me podia candidatar à Universidade Aberta, agora já posso (...) mesmo que eu pense «agora não», já tenho a hipótese de poder”;
- “Devia perguntar até que ponto o processo lhes foi favorável para fins profissionais. (...) Para mim foi, consegui a reclassificação profissional. (...) Já tinha formação profissional como técnica de biblioteca, mas como só tinha o 9º ano, estava oficialmente como auxiliar de serviços gerais, mas fazia o trabalho de técnica de biblioteca. (...) Consegui a progressão para assistente administrativa (...) e assim que o Governo descongele as carreiras posso solicitar a progressão para técnica de biblioteca.”

Outras perspectivas

Desvalorização social.

- “Mas a sociedade, principalmente os mais qualificados não valorizam. (...) Saí frustrada (...) o próprio formador disse-me que aquilo não valia nada. (...) Desvalorização dos que têm mais habilitações a quem não tem “canudo”. (...) As pessoas acham-se superiores por terem estudos... mas eu tenho familiares licenciados que elogiaram e valorizaram o meu PRA. (...) Não nos aceitam como pessoas com alguma sabedoria”;
- “Os meus filhos acham que isto não vale nada. (...) É um processo que só quem passa por ele é que o consegue compreender e valorizar”;
- “As pessoas não sabem a quem é dirigido o RVCC: adultos com experiência de vida que tiveram menos oportunidades. (...) Há discriminação por o certificado ter sido obtido desta forma (...) as pessoas desvalorizam a experiência profissional. (...) Não é só do RVCC, também há muitos licenciados da farinha Amparo, não se pode generalizar”;

- “Já não tinha força de vontade para fazer os 3 anos. (...) A minha filha, de 19 anos, que está a fazer o 12º ano, é que não acha nada justo eu ficar com o 12º ano desta maneira, enquanto ela tem que andar a estudar”;
- “A minha filha está agora a fazer o 11º ano e salienta muitas vezes que é injusta a forma como os pais obtiveram o ensino secundário. (...) Mas está contente”.

Escolarização do processo.

- “Devíamos ter mais aulas”;
- “As sessões em que estamos a fazer a história de vida deviam ser ao mesmo tempo que as da formação (...) perdemos muito tempo a fazer a história de vida e podíamos ter começado logo a ter formação”;
- “Devia haver mais ensino e menos tempo a fazer o Dossier”;
- “A escola hoje em dia é mais apelativa (...) professores mais novos (...) mais liberdade de expressão”;
- “Acho que entramos um pouco na vida privada para demonstrar competências em alguns temas (...) por exemplo, ter que fazer o orçamento familiar”;
- “Pensava que ia ser como quando andava na 4ª classe.”.

Justiça social.

- “As pessoas não sabem a quem é dirigido o RVCC: adultos com experiência de vida que tiveram menos oportunidades.”
- “Não me estão a dar nada, estão a pagar o que me negaram!”;
- “Por isso é uma nova oportunidade... de estudar porque não se pôde...”;
- “Penso que isto é muito bom, esta oportunidade que dão às pessoas”.

Suporte social

- “O resto da família sempre me incentivou (...) e o meu pai até fez questão de ler o portefólio”;
- “A minha família reagiu muito bem (...) o meu marido começou o processo quando eu, mas não prosseguiu (...) os meus filhos sentem um certo orgulho de eu ter chegado ao fim”;
- “A nível familiar tive todo o apoio (...) tive a ajuda, a colaboração deles”;
- “Fiz o processo ao mesmo tempo que o meu marido e terminámos no mesmo dia (...) foi muito bom, ajudámo-nos mutuamente”.

- “Os colegas (de trabalho) reagiram bem, sempre me apoiaram” (...) e o chefe também me incentivou”;
- “A nível dos colegas e amigos (...) também acharam bem e deram-me os parabéns. (...) Se não houver colaboração de todos (vida pessoal e profissional é complicado concluir. (...) É trabalhoso (...) temos que nos dedicar.”

Anexo B

Instrumento Aplicado a Participantes Certificados

Nº _____

Caro/a Participante,

Estamos a efectuar um estudo sobre “**Reconhecimento de Aprendizagens ao Longo da Vida e Empowerment**”. Pretendemos saber qual a sua opinião acerca do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) que frequentou e sobre o seu envolvimento na comunidade.

Propomos-lhe a sua colaboração neste estudo respondendo a algumas questões. A sua participação é muito importante. Esta participação será voluntária, pelo que poderá interrompê-la a qualquer momento. Se, por qualquer razão, não quiser participar, tem o direito de o fazer.

As suas informações são estritamente confidenciais, pois os resultados serão codificados e utilizados apenas para investigação.

Este trabalho está a ser elaborado no âmbito do programa de doutoramento em Psicologia, do ISPA – Instituto Universitário, em Lisboa. Para qualquer informação adicional estamos ao seu dispor através do número de telemóvel 963 304 162.

Assinatura da Investigadora: _____ Data: ____/____/____

Assinatura do/a Participante: _____ Data: ____/____/____

Este questionário é fácil, ao longo do mesmo encontrará indicações específicas para o seu preenchimento.

Não existem respostas certas ou erradas, pelo que qualquer resposta é considerada correta, o importante é que responda com sinceridade às questões colocadas.

É importante que **responda a todas as questões**, pelo que lhe pedimos que reveja as respostas antes de entregar os questionários.

Muito obrigada pela atenção dispensada.

A investigadora,

Marta Cristina Trindade Miguel

Gostaríamos de saber a sua opinião sobre o que mudou na sua vida por ter frequentado o processo de **Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)**. Indique quais as afirmações que se adequam à sua situação, assinalando-as com uma cruz. Na mesma questão pode assinalar mais do que uma opção.

1) Mudanças a nível pessoal:

- ☐ Aprendi coisas que não sabia.
- ☐ Percebi que tenho mais conhecimentos e capacidades do que pensava.
- ☐ Percebi o valor da experiência de vida.
- ☐ Sinto-me mais confiante e satisfeito/a por ter mais habilitações.
- ☐ Sinto-me mais preparado/a para apoiar os filhos ou netos nos estudos.
- ☐ Sinto-me mais confiante para dar a minha opinião sobre temas da atualidade.
- ☐ Percebo melhor o que se passa na nossa sociedade.
- ☐ Sinto-me mais motivado/a e confiante para fazer mudanças na minha vida.
- ☐ Sinto-me mais motivado/a para continuar a aprender.
- ☐ Sinto que tenho mais condições para tentar mudar de emprego ou seguir os estudos, caso queira ou precise de o fazer.
- ☐ Não se verificaram quaisquer mudanças em mim.
- ☐ Outra. Refira qual: _____

2) Mudanças em termos de educação e formação:

- ☐ Após a conclusão do processo RVCC, inscrevi-me em formações profissionais.
- ☐ Após a conclusão do processo RVCC, inscrevi-me num nível de escolaridade superior.
- ☐ Não me inscrevi em formações nem num nível de escolaridade superior por não ter condições para tal, mas penso fazê-lo no futuro.
- ☐ Não me inscrevi em formações nem num nível de escolaridade superior porque não tenho interesse.
- ☐ Outra. Refira qual: _____

3) Mudanças a nível profissional: **(só responda se estiver empregado/a ou à procura de emprego)**

- ☐ Encontrava-me desempregado/a quando iniciei o processo RVCC e o certificado que obtive permitiu-me arranjar emprego.
- ☐ O certificado que obtive através do processo RVCC permitiu-me mudar para um emprego mais qualificado, ou seja, que exige habilitações superiores às que tinha anteriormente.

- _____ O certificado que obtive através do processo RVCC permitiu-me progredir na minha carreira profissional, subindo de categoria profissional.
- _____ Não se verificaram mudanças na minha vida profissional, porque trabalho por conta própria.
- _____ Não se verificaram mudanças na minha vida profissional, devido à crise que se vive no país, mas espero que, um dia mais tarde, ultrapassada a crise, tal se verifique.
- _____ Não se verificaram mudanças na minha vida profissional, porque a sociedade discrimina as pessoas que frequentaram o processo RVCC.
- _____ Não se verificaram mudanças, porque já me encontro no topo da minha carreira e/ou não pretendo mudar de área profissional.
- _____ Não se verificaram mudanças, porque a minha progressão profissional não depende do nível de habilitações escolares.
- _____ Não se verificaram mudanças, porque não fiz nada nesse sentido.
- _____ Outra. Refira qual: _____

4) Atitudes face à certificação:

- _____ A minha família e amigos incentivaram-me e apoiaram-me durante o processo, e ficaram contentes por ter conseguido concluí-lo e obtido o certificado.
- _____ A minha família e amigos acham que é injusto obter um certificado escolar desta forma.
- _____ A minha entidade patronal apoiou-me na realização deste processo.
- _____ A minha entidade patronal não me apoiou na realização deste processo.
- _____ Em geral, as pessoas valorizam este processo e consideram justo dar a oportunidade a quem não conseguiu prosseguir os estudos.
- _____ Em geral, as pessoas acham que é injusto obter um certificado escolar desta forma.
- _____ Outra. Refira qual: _____

Em seguida, apresentamos um conjunto de afirmações sobre o seu **envolvimento na comunidade**. Indique até que ponto discorda de ou concorda com estas afirmações, colocando uma cruz no espaço apropriado.

	Discordo fortemente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo fortemente
5) Em grupo, assumo frequentemente a posição de líder.					
6) Prefiro ser um/a líder a ser um/a seguidor/a.					
7) Prefiro assumir um papel de liderança quando estou envolvido/a num projecto de grupo.					
8) Habitualmente, consigo mobilizar as pessoas para a concretização de tarefas.					
9) Habitualmente, as outras pessoas seguem as minhas ideias.					
10) É-me muito fácil falar perante um grupo.					
11) Prefiro ser eu próprio/a a resolver um problema do que esperar para ver se alguém o resolve.					
12) Gosto de experimentar coisas novas que sejam um desafio para mim.					
13) Aprecio a intervenção política porque quero, o mais possível, ter uma palavra a dizer em relação à governação.					
14) Uma pessoa como eu consegue realmente perceber o que se passa no âmbito da governação e da política.					
15) Sinto que possuo um conhecimento bastante razoável das questões políticas importantes com que a nossa sociedade se confronta.					
16) Geralmente, pessoas como eu estão aptas a participar na actividade política e no processo de tomada de decisão no nosso país.					
17) Faz diferença em quem eu voto porque, quem quer que seja eleito, representará os meus interesses.					
18) Existem muitas formas de pessoas como eu terem algo a dizer em relação àquilo que o nosso governo faz.					
19) É importante para mim participar ativamente nos assuntos locais.					
20) A maior parte dos administradores públicos escutar-me-iam.					
21) É importante votar em muitas das eleições locais.					

	Discordo fortemente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo fortemente
22) As pessoas só podem fazer mudanças numa comunidade trabalhando em conjunto.					
23) Só posso ter influência nos problemas da comunidade trabalhando de forma organizada, em conjunto com outras pessoas.					
24) Para melhorar a minha comunidade, é mais eficaz trabalhar com um grupo do que sozinho/a.					
25) A única maneira de eu melhorar a comunidade é relacionando-me com os outros.					
26) Mudar uma comunidade quase sempre resulta em conflito.					
27) Como os interesses dos poderosos são tão diferentes dos das pessoas comuns, mais cedo ou mais tarde, o conflito surgirá.					
28) Quando os grupos comunitários trabalham para melhorar as escolas, a habitação, a segurança pública e afins, devem estar preparados para o conflito com as instituições locais.					
29) Quando os grupos comunitários trabalham para melhorar a saúde pública e a criminalidade, mais cedo ou mais tarde, entram em conflito com os líderes empresariais ou administradores públicos.					
30) Na minha comunidade, as coisas acontecem porque os que detêm o poder recompensam os amigos.					
31) Os poderosos punem os seus inimigos.					
32) Os poderosos controlam a informação que chega ao público.					
33) Os que têm muita influência na comunidade mantêm muitos problemas fora dos noticiários.					
34) Os que têm poder moldam a forma como a pessoas pensam acerca dos problemas da comunidade.					
35) Os grupos influentes moldam a forma como a comunidade interpreta os acontecimentos locais.					

Agora, apresentamos uma lista de atividades nas quais pode ou não ter estado envolvido/a no último ano. Indique a frequência com que se envolveu em cada atividade ao longo do último ano.

	Nunca	1 vez	2 a 5 vezes	5 a 10 vezes	1 vez por mês	1 vez por semana
36) Escreveu uma carta ou fez um telefonema para influenciar uma decisão política ou um assunto.						
37) Participou num evento que forneceu informações sobre serviços comunitários.						
38) Participou numa reunião para pressionar a mudança de uma política camarária.						
39) Organizou o programa duma reunião pública.						
40) Assinou uma petição.						
41) Participou numa marcha de protesto ou manifestação.						
42) Participou numa reunião pública para pressionar uma mudança de política.						
43) Teve uma conversa séria sobre um problema que afeta a sua comunidade.						
44) Participou num encontro para reunir informação sobre um problema de vizinhança.						

Por fim, gostaríamos que respondesse a questões sobre si para ajudar a classificar as suas respostas.

45) Sexo: ____ Feminino ____ Masculino

46) Idade:

____ Menos de 23 anos ____ Entre 31 e 40 anos ____ Entre 51 e 60 anos ____ Mais de 65 anos
 ____ Entre 23 e 30 anos ____ Entre 41 e 50 anos ____ Entre 61 e 65 anos

47) País de origem:

____ Portugal ____ Brasil
 ____ País Africano de Língua Oficial Portuguesa ____ Outro: _____

48) Situação profissional actual:

- | | |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Empregado/a por conta de outrem | <input type="checkbox"/> Desempregado/a de curta duração (-12 meses) |
| <input type="checkbox"/> Empregado/a por conta própria | <input type="checkbox"/> Desempregado/a de longa duração (+12 meses) |
| <input type="checkbox"/> À procura do primeiro emprego | <input type="checkbox"/> Reformado/a |
| <input type="checkbox"/> Inactivo/a em termos de emprego | |

49) Dimensão do agregado familiar:

- | | | |
|-----------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Vivo sozinho/a | <input type="checkbox"/> 3 pessoas | <input type="checkbox"/> 5 pessoas |
| <input type="checkbox"/> 2 pessoas | <input type="checkbox"/> 4 pessoas | <input type="checkbox"/> Mais de 5 pessoas |

50) Rendimento familiar mensal:

- | | | |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Menos de 500 euros | <input type="checkbox"/> Entre 1000 e 2500 euros | <input type="checkbox"/> Mais de 5000 euros |
| <input type="checkbox"/> Entre 500 e 1000 euros | <input type="checkbox"/> Entre 2500 e 5000 euros | |

51) Habilitações escolares quando se inscreveu no processo RVCC:

- | | |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Inferiores ao 4.º ano | <input type="checkbox"/> Frequência do 3.º ciclo (7.º, 8.º, 9.º ano) |
| <input type="checkbox"/> 1.º ciclo (4.º ano) | <input type="checkbox"/> 3.º ciclo (9.º ano) |
| <input type="checkbox"/> Frequência do 2.º ciclo (5.º, 6.º ano) | <input type="checkbox"/> Frequência do secundário (10.º, 11.º, 12.º ano) |
| <input type="checkbox"/> 2.º ciclo (6.º ano) | |

52) Certificado/s obtido/s no processo RVCC (parcial ou total):

- | | |
|----------------------------------------------|------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1.º Ciclo (4.º ano) | <input type="checkbox"/> 3.º Ciclo (9.º ano) |
| <input type="checkbox"/> 2.º Ciclo (6.º ano) | <input type="checkbox"/> Secundário (12.º ano) |

53) Data da Sessão de Júri de Certificação:

- | | | |
|----------------------------------------------|------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Há menos de 3 meses | <input type="checkbox"/> Entre 6 meses e 1 ano | <input type="checkbox"/> Há mais de 2 anos |
| <input type="checkbox"/> Entre 3 e 6 meses | <input type="checkbox"/> Há mais de 1 ano | <input type="checkbox"/> Há mais de 3 anos |

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO

Anexo C

Instrumento Aplicado a Participantes Inscritos

Nº _____

Caro/a Participante,

Estamos a efetuar um estudo sobre “**Reconhecimento de Aprendizagens ao Longo da Vida e Empowerment**”. Pretendemos saber qual a sua opinião acerca do seu envolvimento na comunidade.

Propomos-lhe a sua colaboração neste estudo respondendo a algumas questões. A sua participação é muito importante. Esta participação será voluntária, pelo que poderá interrompê-la a qualquer momento. Se, por qualquer razão, não quiser participar, tem o direito de o fazer.

As suas informações são estritamente confidenciais, pois os resultados serão codificados e utilizados apenas para investigação.

Este trabalho está a ser elaborado no âmbito do programa de doutoramento em Psicologia, do ISPA – Instituto Universitário, em Lisboa. Para qualquer informação adicional estamos ao seu dispor através do número de telemóvel 963 304 162.

Assinatura da Investigadora: _____ Data: ____/____/____

Assinatura do/a Participante: _____ Data: ____/____/____

Este questionário é fácil, ao longo do mesmo encontrará indicações específicas para o seu preenchimento.

Não existem respostas certas ou erradas, pelo que qualquer resposta é considerada correta, o importante é que responda com sinceridade às questões colocadas.

É importante que **responda a todas as questões**, pelo que lhe pedimos que reveja as respostas antes de entregar os questionários.

Muito obrigada pela atenção dispensada.

A investigadora,

Marta Cristina Trindade Miguel

Apresentamos um conjunto de afirmações sobre o seu **envolvimento na comunidade**. Indique até que ponto discorda de ou concorda com estas afirmações, colocando uma cruz no espaço apropriado.

	Discordo fortemente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo fortemente
1) Em grupo, assumo frequentemente a posição de líder.					
2) Prefiro ser um/a líder a ser um/a seguidor/a.					
3) Prefiro assumir um papel de liderança quando estou envolvido/a num projecto de grupo.					
4) Habitualmente, consigo mobilizar as pessoas para a concretização de tarefas.					
5) Habitualmente, as outras pessoas seguem as minhas ideias.					
6) É-me muito fácil falar perante um grupo.					
7) Prefiro ser eu próprio/a a resolver um problema do que esperar para ver se alguém o resolve.					
8) Gosto de experimentar coisas novas que sejam um desafio para mim.					
9) Aprecio a intervenção política porque quero, o mais possível, ter uma palavra a dizer em relação à governação.					
10) Uma pessoa como eu consegue realmente perceber o que se passa no âmbito da governação e da política.					
11) Sinto que possuo um conhecimento bastante razoável das questões políticas importantes com que a nossa sociedade se confronta.					
12) Geralmente, pessoas como eu estão aptas a participar na actividade política e no processo de tomada de decisão no nosso país.					
13) Faz diferença em quem eu voto porque, quem quer que seja eleito, representará os meus interesses					
14) Existem muitas formas de pessoas como eu terem algo a dizer em relação àquilo que o nosso governo faz.					
15) É importante para mim participar ativamente nos assuntos locais.					
16) A maior parte dos administradores públicos escutar-me-iam.					
17) É importante votar em muitas das eleições locais.					

	Discordo fortemente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo fortemente
18) As pessoas só podem fazer mudanças numa comunidade trabalhando em conjunto.					
19) Só posso ter influência nos problemas da comunidade trabalhando de forma organizada, em conjunto com outras pessoas.					
20) Para melhorar a minha comunidade, é mais eficaz trabalhar com um grupo do que sozinho/a.					
21) A única maneira de eu melhorar a comunidade é relacionando-me com os outros.					
22) Mudar uma comunidade quase sempre resulta em conflito.					
23) Como os interesses dos poderosos são tão diferentes dos das pessoas comuns, mais cedo ou mais tarde, o conflito surgirá.					
24) Quando os grupos comunitários trabalham para melhorar as escolas, a habitação, a segurança pública e afins, devem estar preparados para o conflito com as instituições locais.					
25) Quando os grupos comunitários trabalham para melhorar a saúde pública e a criminalidade, mais cedo ou mais tarde, entram em conflito com os líderes empresariais ou administradores públicos.					
26) Na minha comunidade, as coisas acontecem porque os que detêm o poder recompensam os amigos.					
27) Os poderosos punem os seus inimigos.					
28) Os poderosos controlam a informação que chega ao público.					
29) Os que têm muita influência na comunidade mantêm muitos problemas fora dos noticiários.					
30) Os que têm poder moldam a forma como a pessoas pensam acerca dos problemas da comunidade.					
31) Os grupos influentes moldam a forma como a comunidade interpreta os acontecimentos locais.					

Agora, apresentamos uma lista de atividades nas quais pode ou não ter estado envolvido/a no último ano. Indique a frequência com que se envolveu em cada atividade ao longo do último ano.

	Nunca	1 vez	2 a 5 vezes	5 a 10 vezes	1 vez por mês	1 vez por semana
32) Escreveu uma carta ou fez um telefonema para influenciar uma decisão política ou um assunto.						
33) Participou num evento que forneceu informações sobre serviços comunitários.						
34) Participou numa reunião para pressionar a mudança de uma política camarária.						
35) Organizou o programa duma reunião pública.						
36) Assinou uma petição.						
37) Participou numa marcha de protesto ou manifestação.						
38) Participou numa reunião pública para pressionar uma mudança de política.						
39) Teve uma conversa séria sobre um problema que afeta a sua comunidade.						
40) Participou num encontro para reunir informação sobre um problema de vizinhança.						

Por fim, gostaríamos que respondesse a questões sobre si para ajudar a classificar as suas respostas.

54) Sexo: ____ Feminino ____ Masculino

55) Idade:

____ Menos de 23 anos ____ Entre 31 e 40 anos ____ Entre 51 e 60 anos ____ Mais de 65 anos
 ____ Entre 23 e 30 anos ____ Entre 41 e 50 anos ____ Entre 61 e 65 anos

56) País de origem:

____ Portugal ____ Brasil
 ____ País Africano de Língua Oficial Portuguesa ____ Outro: _____

57) Situação profissional actual:

- | | |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Empregado/a por conta de outrem | <input type="checkbox"/> Desempregado/a de curta duração (-12 meses) |
| <input type="checkbox"/> Empregado/a por conta própria | <input type="checkbox"/> Desempregado/a de longa duração (+12 meses) |
| <input type="checkbox"/> À procura do primeiro emprego | <input type="checkbox"/> Reformado/a |
| <input type="checkbox"/> Inactivo/a em termos de emprego | |

58) Dimensão do agregado familiar:

- | | | |
|-----------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Vivo sozinho/a | <input type="checkbox"/> 3 pessoas | <input type="checkbox"/> 5 pessoas |
| <input type="checkbox"/> 2 pessoas | <input type="checkbox"/> 4 pessoas | <input type="checkbox"/> Mais de 5 pessoas |

59) Rendimento familiar mensal:

- | | | |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Menos de 500 euros | <input type="checkbox"/> Entre 1000 e 2500 euros | <input type="checkbox"/> Mais de 5000 euros |
| <input type="checkbox"/> Entre 500 e 1000 euros | <input type="checkbox"/> Entre 2500 e 5000 euros | |

60) Habilitações escolares:

- | | |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Inferiores ao 4.º ano | <input type="checkbox"/> Frequência do 3.º ciclo (7.º, 8.º, 9.º ano) |
| <input type="checkbox"/> 1.º ciclo (4.º ano) | <input type="checkbox"/> 3.º ciclo (9.º ano) |
| <input type="checkbox"/> Frequência do 2.º ciclo (5.º, 6.º ano) | <input type="checkbox"/> Frequência do secundário (10.º, 11.º, 12.º ano) |
| <input type="checkbox"/> 2.º ciclo (6.º ano) | |

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO

Anexo D

Outputs da Análise Estatística